

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**Osobnost ředitele v procesu efektivního řízení a rozvoje  
základní umělecké školy**

**Director's personality in the process of effective managing  
and developing School of the Arts**

Autor: Bc. Jana Mazánková

Studijní obor: Pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Praha 2008

Zde místo pro vložení kopie zadání práce

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze 31. 3. 2008

.....  
Bc. Jana Mazánková

### **Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Aleně Vališové, CSc. za odborné vedení diplomové práce a všem ředitelům základních uměleckých škol za vstřícnost a spolupráci při empirickém šetření.

## Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Základní umělecké školy a jejich specifika .....</b>	<b>9</b>
1.1 Význam a specifika uměleckého vzdělávání .....	9
1.2 Aktuální situace ZUŠ .....	11
1.3 Povinnosti, odpovědnost a činnosti ředitele ZUŠ .....	14
<b>2 Přístupy, paradigmaty a obsah managementu .....</b>	<b>16</b>
2.1 Moderní přístupy k managementu.....	18
2.2 Současná paradigmaty managementu.....	20
2.3 Manažerské funkce.....	22
2.4 Koncepty manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu .....	24
<b>3 Manažerská funkce vedení lidí.....</b>	<b>26</b>
3.1 Styly vedení lidí a motivace .....	26
3.2 Leadership - efektivní způsob vedení.....	31
3.3 Srovnání managementshipu a leadershipu .....	36
<b>4 Aktuální manažerská problematika .....</b>	<b>39</b>
4.1 Management změn .....	39
4.2 Management znalostí.....	42
4.3 Talent management či-li řízení talentů.....	45
<b>5 Osobnost ředitele základní umělecké školy.....</b>	<b>47</b>
5.1 Osobnost ředitele a jeho autorita.....	47
5.2 Kompetence a vizitka „osobní kvality“ .....	49
5.3 Sebemotivace ředitele školy.....	53
<b>6 Empirická část .....</b>	<b>55</b>
6.1 Metodika šetření .....	55
6.1.1 Cíle empirického šetření a stanovené předpoklady .....	55
6.1.2 Popis výzkumného vzorku .....	58

6.1.3	Popis použitých metod .....	60
6.1.4	Způsob zpracování získaného materiálu.....	64
6.2	Výsledky empirického šetření .....	65
6.2.1	Osobnost ředitele školy .....	65
6.2.2	Činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků.....	79
6.2.3	Činnosti a postoje ředitele školy v době změn .....	89
6.3	Závěr empirického šetření .....	101
<b>Závěr</b>	<b>.....</b>	<b>112</b>
	Resumé .....	114
	Summary .....	115
	Literatura.....	116
	Seznam tabulek .....	120
	Seznam grafů .....	121
	Seznam obrázků.....	121
	Seznam příloh .....	122
	Přílohy.....	123

## Úvod

V současné době prochází základní umělecké vzdělávání obdobím kurikulární reformy. Zavádění dvoustupňového kurikula, resp. zavádění povinnosti základních uměleckých škol zpracovávat si vlastní *školní vzdělávací programy*, znamená (zrovna tak jako u mateřských, základních a středních škol) významné posílení jejich pedagogické autonomie a v jejím důsledku rovněž rozšíření pravomocí, odpovědnosti a spektra řídicích činností ředitelů škol. Práce se zaměřuje na osobnost ředitele a řízení školy v tomto složitém a z hlediska managementu rovněž zajímavém období. Je zřejmé, že úspěšnost celého transformačního procesu je z významné části podmíněna právě osobností ředitele školy, který musí v této době nejen kvalitně a efektivně zvládat stěžejní manažerské činnosti (plánování, organizování, kontrolu aj.), ale především připravit a uvědoměle realizovat procesy změn a úspěšně se vypořádávat s celou řadou s nimi úzce souvisejících činností, především:

- identifikovat a zhodnotit silné a potlačit slabé stránky školy, analyzovat specifické podmínky daného regionu a využít příležitosti, které nabízí pro další rozvoj školy;
- vytvořit, potvrdit či ujasnit si vizi školy a její profilaci;
- analyzovat a zhodnotit kvalitu, průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu;
- poučeně řídit proces transformační změny; zvláště přesvědčit učitele o smysluplnosti kurikulární reformy a o příležitostech, jež nabízí;
- uvědoměle a efektivně vést lidi (vytvořit prostor pro participaci učitelů; využít dostupné nástroje pro jejich motivaci a aktivizaci; vytvořit podmínky pro spolupráci a týmovou práci; delegovat pravomoci a zodpovědnost; identifikovat vlastní styl řízení a ten korigovat podle podmínek a potřeb situace);
- zúročit přednosti a zkušenosti učitelů a zajistit jejich další profesní rozvoj;
- reagovat na vývoj uměleckých oborů, podněcovat a umožnit experimentování, podporovat inovativnost a rozšiřovat vzdělávací nabídku školy o moderní obory a trendy 21. století atd.

**Cílem teoretické části práce** je postihnout základní teoretická východiska managementu a rozsah i obsah manažerské práce, zvláště činnosti podmiňující efektivní vedení a pozitivní ovlivňování lidí a oblasti, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí aktuálně probíhajícího transformačního procesu v základních uměleckých školách. V neposlední řadě si práce klade za cíl poukázat na vybrané faktory vážící se k osobnosti ředitele školy, jenž jsou důležité pro jeho úspěšné a účinné působení v řídicí funkci.

Součástí práce je **empirické šetření**. Jeho cílem je zjistit a porovnat názory a zkušenosti ředitelů základních uměleckých škol, jenž se podílejí na pilotním ověřování pracovní verze „Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání“, na problematiku, o níž pojednává teoretická část práce.

Po stručném vymezení specifík základního uměleckého vzdělávání a nastínění základních povinností a stěžejních činností souvisejících s rolí ředitele školy, se teoretická část práce dotýká teoretických východisek a paradigmat managementu a aktuálně důležitých manažerských oblastí, tj. managementu změn, managementu znalostí a talent managementu. Podrobněji se zabývá otázkami motivace a efektivního vedení lidí, zvláště pak leadershipu. Zároveň soustřeďuje pozornost na důležité aspekty osobnosti ředitele školy promítající se do řídicích činností, a sice na autoritu, kompetence a sebemotivaci.

Empirická část práce se pomocí výzkumných metod: nestandardizovaného rozhovoru a dotazníku, zaměřuje na zkoumání tří problémových oblastí. První oblast se snaží postihnout důležité aspekty osobnosti ředitele školy. Zabývá se problematikou autority, osobnostních charakteristik, kompetencí a sebemotivace. Druhá problémová oblast nahlíží činnosti související s vedením a ovlivňováním spolupracovníků, tj. zabývá se vedením lidí, motivací a rozhodovacími procesy. Poslední, třetí problémová oblast se soustřeďuje na činnosti, které jsou podstatné pro zvládnutí procesu transformačních změn. Mapuje názory na dopady a využití kurikulární reformy v základním uměleckém školství, zkušenosti s dosavadním průběhem procesu řízení změn a způsoby, jimiž jsou hodnoceny průběh a kvalita výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně reforma směřuje.



## 1 Základní umělecké školy a jejich specifika

**Základní umělecké školy** (dále jen „ZUŠ“ nebo „škola“) jsou nedílnou součástí školské vzdělávací soustavy. Jejich právní postavení je vymezeno § 8 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Poskytují základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém a systematicky připravují talentované jedince pro navazující studium v konzervatořích a středních i vysokých školách uměleckého zaměření. Při organizaci studia a realizaci výchovně vzdělávacího procesu se řídí vyhláškou č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, a platnými učebními osnovami a učebními plány pro základní umělecké školy. Kapitola pojednává o významu a specifikách uměleckého vzdělávání, o aktuální situaci v základním uměleckém vzdělávání a nastiňuje základní povinnosti, odpovědnost a oblasti stěžejních činností ředitele základní umělecké školy (dále jen „ředitel školy“).

### 1.1 Význam a specifika uměleckého vzdělávání

Lidský kapitál je dnes všeobecně uznáván jako významná hodnota. Vyspělé společnosti jsou si vědomy rostoucí důležitosti a nezbytnosti vzdělání jako nezcizitelné kvality každého svého člena pro zajištění svého budoucího ekonomického, enviromentálního i sociálního rozvoje, prosperity a konkurenceschopnosti. Umělecké vzdělávání umocňuje vzdělávání všeobecné ještě dalšími kvalitami. V nezastupitelné míře obohacuje a kultivuje osobnost každého jedince a cílevědomě jej vede k objevování a rozvíjení vlastních schopností a dovedností. Podchycuje a rozvíjí jeho individuální osobnostní i umělecký potenciál a přispívá k utváření a formování pozitivních postojů a očekávání, čímž ovlivňuje kvalitu jeho budoucího osobního i profesního života. Sehrává tak nezanedbatelnou úlohu při zvyšování jeho celoživotní zaměstnatelnosti, neboť mu bez ohledu na nestabilitu trhu práce rozšiřuje prostor pro seberealizaci a dovoluje mu ucházet se o širší škálu zaměstnání.

**Základní umělecké vzdělávání** je díky rozsáhlé síti ZUŠ umožněno širokému okruhu populace. Je dostupné všem zájemcům z řad dětí, mládeže i dospělých, u nichž jsou ke studiu zvoleného uměleckého oboru shledány nezbytné předpoklady. ZUŠ jsou

proto oprávněně považovány za „nejširší platformu pro vyhledávání a růst uměleckých talentů“<sup>1</sup>. Během studia jsou zde žáci vedeni k tvořivému osvojování, poučenému vnímání a adekvátní interpretaci umělecké tvorby a učí se kriticky přistupovat k hodnocení uměleckých děl a k rozeznávání jejich kvality. Získávají a dále si prohlubují vztah k historickým i současným uměleckým a kulturním hodnotám a utvářejí si pozitivní hodnotovou orientaci. Organizace studia také poskytuje příležitosti k tvořivým skupinovým činnostem, v jejichž průběhu se žáci učí vzájemnému respektu, partnerství a přijímání spoluzodpovědnosti za splnění společných cílů. Formují si tak pozitivní vztah nejen k druhým lidem, ale také sami k sobě. Vzhledem k nezbytnosti samostatné, systematické a efektivní domácí přípravy se učí rovněž přijímat osobní odpovědnost za průběh a výsledky vlastního učení.

Na rozdíl od základního vzdělávání je studium v ZUŠ dobrovolné a uskutečňuje se ve volném čase dětí. I přes tuto skutečnost jej však nelze zaměňovat ani srovnávat s jinými volnočasovými aktivitami, které jsou realizovány při školních klubech, střediscích pro volný čas dětí a mládeže nebo jiných školských zařízeních. Oproti těmto zájmovým činnostem, které jsou rovněž hodnotnou náplní volného času dětí, se odlišuje svou náročností, systematičností, obsahem i rozsahem. Studium v ZUŠ je dlouhodobé a probíhá v rámci odborně stanovených závazných kritérií. Jeho průběh i výsledky jsou pravidelně kontrolovány jak externě Českou školní inspekcí, tak interně prostřednictvím vlastního hodnocení školy. Nemá prioritně charakter rekreační či relaxační, jak je tomu u převážné většiny volnočasových aktivit, ale naopak vyžaduje pravidelnou docházku, cílevědomé soustavné úsilí a píli a klade nemalé nároky na samostatnou a systematickou domácí přípravu. Splněním těchto předpokladů dosáhnou absolventi ZUŠ individuálně nejvyšší možné míry rozvoje svých schopností a dovedností, osvojí si technické a výrazové prostředky nezbytné pro esteticky působivý, kultivovaný a originální umělecký projev a získají základy uměleckého vzdělání, které jim umožní na odpovídající úrovni realizovat nejrůznější amatérské, ale mnohdy i profesionální umělecké aktivity.

Dalším specifikem studia v ZUŠ, kterým se odlišuje od povinného základního vzdělávání, je skutečnost, že neposkytuje svým absolventům stupeň vzdělání, tudíž

---

<sup>1</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, s. 55

nepodmiňuje možnost jejich dalšího průchodu vzdělávací soustavou v uměleckém směru. Přesto jsou právě zde mimořádně talentovaní žáci s vyhraněnými aspiracemi systematicky k dalšímu studiu připravováni. Organizace a náplň studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin zaručuje, že zvláště disponovaní jedinci získají komplexní a kvalitní základy uměleckého vzdělání, které jim umožní bezproblémové zařazení do navazujícího studia v konzervatořích i ostatních typech a stupních uměleckých škol.

Z hlediska své struktury, kvality, návaznosti studia a rozsáhlé sítě škol, je systém základního uměleckého školství České republiky uznávaným přínosem a příkladem pro strukturu uměleckého vzdělávání nejen v rámci Evropské unie, ale i ve světě.

### 1.2 Aktuální situace ZUŠ

Nejdůležitější problematikou řešenou v současné době v základním uměleckém školství je **kurikulární reforma**, respektive příprava **„Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání“** (dále jen „RVP ZUV“). Očekává se, že v důsledku reformy, v níž dojde k přesunutí pravomocí na nejnižší úroveň řízení, tj. na školy, bude výrazně posílena jejich pedagogická autonomie a rozšířen prostor pro uplatnění jejich potenciálu, čímž bude dosaženo větší flexibility vzdělávacího systému a zvýšení efektivity a inovativnosti vzdělávání.<sup>2</sup>

RVP ZUV je zásadní dokument, koncipovaný v souladu s deklarovanými cíli státní vzdělávací politiky, které byly formulovány v „*Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*“ (*Bílá kniha*) a dále rozpracovány v „*Dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*“ z let 2002, 2005 a 2007. Představuje státní úroveň v nově zaváděném systému dvoustupňového kurikula, který by se měl stát koncepčním východiskem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů vyšších typů uměleckých škol. Práce na tomto důležitém dokumentu byly zahájeny již v polovině roku 2005, kdy byl jeho vypracováním pověřen Výzkumný ústav pedagogický v Praze, který si přizval ke spolupráci ředitele ZUŠ, pracovníky ČŠI, členy Ústřední umělecké rady a řadu dalších odborníků.

---

<sup>2</sup> Srov. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 38

RVP ZUV stanovuje povinné rámce vzdělávání pro jednotlivé umělecké obory, podle nichž si každá škola, se zřetelem k místním podmínkám, zpracuje vlastní „*Školní vzdělávací program*“ (dále jen „ŠVP“). Je založen na principech:

- rovného přístupu k základnímu uměleckému vzdělávání;
- posílení profesní odpovědnosti učitelů;
- zavádění nových vyučovacích metod a forem;
- udržování a rozvíjení kulturních tradic;
- zavedení konceptu klíčových kompetencí, k jejichž utváření směřuje obsah vzdělávání i veškeré s ním související aktivity a činnosti.

Nové pojetí tohoto kurikulárního dokumentu spočívá především ve vzájemné provázanosti cílů, obsahu vzdělávání a kompetencí. Hlavní důraz je kladen na směřování ke kompetencím klíčovým<sup>3</sup>, které představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro umělecký rozvoj každého žáka a pro jeho budoucí osobní i profesní uplatnění. Jsou jimi: kompetence k umělecké komunikaci, kompetence osobnostně sociální a kompetence kulturní. První pracovní varianta RVP ZUV<sup>4</sup> byla dokončena v září 2007. V současné době pracuje 39 vybraných ZUŠ<sup>5</sup> ze všech krajů, v rámci tzv. překlenovacího projektu „P 63“, na jeho pilotním ověřování, jehož smyslem je potvrzení schopnosti škol koncipovat dle RVP ZUV svůj vlastní vzdělávací program. Zkušenosti, připomínky a podněty pilotních škol by měly přispět k dopracování finální podoby RVP ZUV a k vytvoření „*Manuálu pro tvorbu ŠVP*“. Schválení RVP ZUV se předpokládá v roce 2009 a zavedení povinnosti vyučovat podle vlastních ŠVP je prozatímne stanoveno na září 2011.

Neméně závažnou, poměrně novou problematikou, předznamenávající připravovanou transformaci základního uměleckého vzdělávání, s níž se musejí ředitelé základních uměleckých škol vypořádávat, je **autoevaluce**, tj. vlastní hodnocení škol.

---

<sup>3</sup> Srov. Bílá kniha, s. 38

<sup>4</sup> Aktuální pracovní verze RVP ZUV je dostupná na WWW: [http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot\\_RVP\\_ZUV.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf). Je určena k pilotnímu ověřování má následující strukturu: úvod - preambuli zdůrazňující historii a význam ZUV; obecný rámec RVP ZUV a jeho vymezení v systému kurikulárních dokumentů; charakteristiku a organizaci ZUV; pojetí a cíle; klíčové kompetence; očekávané výstupy; učební plány; podmínky vzdělávání; pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; zásady pro tvorbu ŠVP.

Plánovaná struktura ŠVP vypadá následovně: identifikační údaje a popis školy; vize a zaměření školy; výchovné a vzdělávací strategie; zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně talentovaných; učební plány; učební osnovy a hodnocení žáků.

<sup>5</sup> Seznam pilotních škol je uveden v příloze diplomové práce

Jedná se o proces pravidelného a systematického shromažďování a vyhodnocování kvalitativních i kvantitativních údajů o průběhu, výsledcích a podmínkách výchovně vzdělávacího procesu, který ve svém výsledku poskytne školám komplexní zpětnou vazbu o kvalitě a efektivitě poskytovaného vzdělávání. Je nepostradatelným autoregulačním mechanismem v procesu průběžného zkvalitňování práce škol a zajišťování jejich dlouhodobého úspěšného rozvoje. Poskytuje ředitelům relevantní podklady pro strategické plánování i pro uskutečňování záměrných interních změn a v neposlední řadě je východiskem pro externí hodnocení škol, prováděné Českou školní inspekcí. Oblasti a struktura povinného interního hodnocení škol, jsou definovány § 8 vyhlášky MŠMT ČR č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.<sup>6</sup>

Je zřejmé, že vlivem nastíněných vnějších změn, bude zákonitě docházet k významným proměnám uvnitř ZUŠ. Školy ponesou větší díl odpovědnosti za strukturu, obsah, účinnost a efektivitu poskytovaného vzdělávání a za rozvoj osobnosti každého žáka. Více pozornosti bude věnováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvýší se nároky na odbornost učitelů, na jejich pregraduální i postgraduální přípravu, která bude vyžadovat rozšíření stávající nabídky akreditovaných programů vysokých škol i nabídky programů dalšího vzdělávání organizovaných vzdělávacími centry. Složitost a časová náročnost koncepční práce se neobejde bez osobní angažovanosti, pracovní a sociální vyspělosti a motivace učitelů. Především na nich bude záležet, zda-li se kvalitativně promění výchovně vzdělávací proces, jestli se změní metody výuky či přístup k žákům, jestli budou pochopeny a realizovány potřebné změny.

Stejně tak narostou i požadavky na odborné, osobnostní a zvláště řídicí kompetence ředitelů ZUŠ. Profesionalita v řízení škol se stane jedním z rozhodujících atributů v úsilí o zvyšování jejich kvality, úspěšnosti i rozvoje.

---

<sup>6</sup> Hlavní oblasti vlastního hodnocení jsou vždy: a) podmínky ke vzdělávání; b) průběh vzdělávání; c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání; d) výsledky vzdělávání žáků a studentů; e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

### **1.3 Povinnosti, odpovědnost a činnosti ředitele ZUŠ**

Základní povinnosti a odpovědnost ředitele školy jsou vymezeny zákony: č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění.

Ze školského zákona vyplývá postavení ředitele školy jako **statutárního orgánu**. Jeho povinnosti jsou vymezeny §§ 164 a 165. Podle § 164 ředitel školy:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání;
- odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělávání v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy;
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání;
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření;
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady;
- zajišťuje, aby žáci a zákonní zástupci nezletilých žáků byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka;
- zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,
- odpovídá za zajištění dohledu nad nezletilými žáky ve škole.

Podle § 165 dále ředitel školy:

- stanovuje organizaci a podmínky provozu školy;
- odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny;
- předkládá rozbor hospodaření podle závazné osnovy a postupu stanoveného ministerstvem;
- rozhoduje v některých případech o individuálních právech a povinnostech účastníků vzdělávání v oblasti státní správy.

Ze zákoníku práce naproti tomu vyplývá funkce ředitele jednak jako **zaměstnavatele**, a dále jako osoby zodpovědné za **správu majetku zřizovatele**. Ředitel školy je tak zaměstnancem a zaměstnavatelem zároveň. Podle § 302 je povinen:

- řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky;
- co nejlépe organizovat práci;
- vytvářet příznivé pracovní podmínky a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci;
- zabezpečovat odměňování zaměstnanců podle tohoto zákona;
- vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců;
- zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů;
- zabezpečovat přijetí opatření k ochraně majetku zaměstnavatele.

Mimo výše uvedený výčet povinností zahrnuje výkon funkce ředitele také činnosti:

- **Manažera** – garantuje bezproblémové fungování školy; uskutečňuje stěžejní manažerské funkce (plánování, organizování, kontrolu aj.); navazuje a udržuje kontakty s odborníky a partnery školy atd.;
- **Vůdce** – vytváří vizi; efektivně a tvořivě vede lidi; předvídá budoucnost a snaží se zajistit konkurenceschopnost školy; rozvíjí školu a její potenciál; citlivě reaguje na změny, které proaktivně využívá apod.;
- **Odborníka** (v některém uměleckém oboru) – sleduje vývoj oboru; aktivně reprezentuje školu v rámci koncertů, výstav, představení či jiných akcí;
- **Pedagoga** – koná přímou vyučovací povinnost; řídí výchovně vzdělávací proces; zodpovídá za jeho kvalitu, průběh i výsledky.

Některým z výše zmíněných oblastí se, s ohledem na téma práce, budeme věnovat podrobněji v následujícím textu.

## 2 Přístupy, paradigmatu a obsah managementu

Nevyhnutelný směr společenského vývoje ke znalostní a informační společnosti, který se promítá do všech sfér jejího života, školství nevyjímaje, vyžaduje od ředitele školy, aby reflektoval s ním související nové požadavky i proměny managementu, orientoval se v nich a dokázal volit vhodné a účinné způsoby řízení s ohledem na aktuální podmínky a situace. V základním uměleckém vzdělávání je to zejména právě nastartovaný proces kurikulární reformy, jenž se bez poučeného manažerského jednání a chování neobejde. Nepostradatelnou součástí manažerské výbavy ředitele, nositele řízení a rozhodujícího aktéra v zajišťování dlouhodobého úspěšného rozvoje školy, se tak stává vedle uceleného přehledu o celkové struktuře a obsahu managementu především přiměřená znalost a schopnost adekvátně využít poznatky současných teorií manažerského myšlení a jednání. Dříve než se budeme věnovat jednotlivým přístupům a paradigmatům managementu a další stěžejní manažerské problematice, s níž se budou muset ředitelé škol vyrovnávat, dovoluujeme si stručné objasnění obsahu a podstaty základních pojmů „management“ a „manažer“.

Termín „**management**“ (český ekvivalent „řízení“) je v odborné literatuře interpretován v několika významových rovinách. Setkáváme se proto s velkým množstvím definic a různorodých interpretací. Tuto skutečnost nejlépe vysvětluje P. Drucker, který uvádí: „Výklad pojmu „management“ je zvláště nesnadný. Především jde o pojem specificky americký a je obtížné ho výstižně přeložit do ostatních jazyků, dokonce i do britské angličtiny. Označuje nejen funkci, ale také lidi, kteří ji vykonávají. Označuje nejen sociální postavení a jeho stupeň, ale také odbornou disciplínu a obor studia.“<sup>7</sup> Pro ilustraci uvádíme několik příkladů. Definice Americké společnosti pro management, jejíž volná interpretace zní: „Management je umění dosahovat cíle organizace rukama a hlavami jiných lidí.“<sup>8</sup> reprezentuje ta pojetí managementu, která zdůrazňují úlohu vedení lidí. Velmi podobně, tj. jako „proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů“<sup>9</sup>, vnímají management také Koontz a Weihrich. Jiná obsahová

---

<sup>7</sup> In Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 11

<sup>8</sup> Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 16

<sup>9</sup> Koontz, H.; Weihrich, H., 1993. s. 16



vymezení preferují názor, že podstata managementu spočívá v uskutečňování stěžejních sekvenčních manažerských funkcí: plánování, organizování, personalistiky, vedení lidí a kontrolování, v důsledku čehož se soustřeďují především na procesní, tj. funkční stránku řízení. V neposlední řadě existuje také rovina náhledu, v níž je management chápán jako: „ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které vedoucí pracovníci (manažeři) užívají k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), jež jsou nezbytné k dosažení soustavy cílů organizace“<sup>10</sup>. Zde jsme odkazováni především na smysl managementu a aplikaci rozmanitých nástrojů manažerské činnosti.

Formulace výše zmíněných pojetí managementu reprezentující různé roviny výkladu nám ve svém souhrnu pomáhají pochopit jeho podstatu, která spočívá v několika základních principech:

- management je především orientován na lidi. Zajišťuje, aby byla umožněna jejich kolektivní výkonnost, podporována angažovanost, efektivně využity silné a potlačeny slabé stránky a stimulován individuální rozvoj každého zaměstnance;
- jeho účelem je rozvoj výkonnosti pracovníků směřující k dosahování efektivních a kvalitních výsledků;
- jedná se o nástroj naplňování poslání organizace, její vize a koncepce, jehož úspěšnost se projevuje ve vnějším prostředí.<sup>11</sup>

Pojem „**manažer**“ je nejčastěji interpretován jako samostatná, odborně náročná profese. Její nositel je v rámci svých kompetencí zodpovědný za dosahování cílů svěřené organizace, na jejichž tvorbě se významně podílí a zajišťuje podmínky k jejich naplnění.<sup>12</sup> Dnes je často zaměňován s pojmem „leader“, česky „vůdce“ nebo „lídr“, jemuž se budeme podrobněji věnovat dále v textu.

---

<sup>10</sup> Jedná se o doporučení koordinačního výboru skupiny pro komparativní rozborů způsobů řízení v kapitalistických, socialistických a rozvojových zemích, tzv. „Workshop on Capitalist and Socialist Organizations“ při European Institute for Advanced Studies in Management v Bruselu (1980 - 1990), In Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 16

<sup>11</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 21-23

<sup>12</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 13

## 2.1 Moderní přístupy k managementu

**Moderní manažerské teorie**, které rozvíjejí myšlenkový odkaz „klasických“ směrů západního managementu<sup>13</sup>, poskytují cenná teoretická východiska i praktické poznatky, zkušenosti a návody pro hledání a uplatňování vlastního přístupu k řízení. Orientace v těchto teoriích je, vzhledem k jejich názorové různorodosti, velmi obtížná, o čemž svědčí i Koontzův výrok o „džungli teorie managementu“<sup>14</sup>. Srozumitelný přehled vývoje moderních koncepcí poskytuje Tureckiová, která nepřeborné množství směrů člení v závislosti na době jejich vzniku a rozvoje do tří základních etap. Hovoří o mechanistickém, organistickém a systémovém (interakcionistickém) pojetí managementu.<sup>15</sup> Přehledné je rovněž uspořádání Vodáčka, Vodáčkové, kterého se budeme držet v následujícím textu, v němž jsou současné manažerské přístupy rozděleny do pěti skupin, a to:

- procesních přístupů;
- psychologicko-sociálních přístupů;
- systémových přístupů;
- kvantitativních přístupů;
- empirických přístupů.<sup>16</sup>

Doporučení a návody **procesních přístupů** jsou velmi cenné pro každodenní operativní řízení školy. Svá teoretická východiska nacházejí ve „správním řízení“ H. Fayola. Rozvíjejí jeho hlavní přínos, jímž je vedle zdůraznění významu hierarchického uspořádání organizace a klíčové role řídicího pracovníka, zejména koncepce vyváženého a celistvého řídicího procesu uskutečňovaného prostřednictvím několika základních manažerských funkcí<sup>17</sup>. Tyto sekvenční funkce jsou s jistými obsahovými změnami<sup>18</sup> dodnes běžnou součástí manažerské teorie i praxe, proto procesní přístupy, i přes kritické námitky vůči poněkud zjednodušujícímu oddělování

---

<sup>13</sup> Nejčastěji je v odborné literatuře uváděna následující klasifikace klasických „škol“ managementu: a) škola vědeckého řízení (hlavní představitel: F. W. Taylor); b) škola lidských vztahů (E. Mayo); c) správní řízení (H. Fayol); d) byrokratické řízení (M. Weber). In Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 20

<sup>14</sup> Koontz, Weihrich, 1993, s. 52

<sup>15</sup> Tureckiová, 2004, s. 11

<sup>16</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 23

<sup>17</sup> V té době se jednalo o funkce: plánování, organizování, přikazování, koordinaci a kontrolu. In Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 43

<sup>18</sup> V současnosti je poněkud uznáváno následující členění manažerských funkcí: plánování, organizování, výběr a rozmístění spolupracovníků (personalistika), vedení lidí a kontrolování.

manažerských činností, poskytují důležité poznatky o celkovém obsahu a skladbě managementu.

**Psychologicko-sociální přístupy**, které se opírají z velké části o klasickou „školu lidských vztahů“ E. Maya, poskytují manažerům důležité informace, využitelné zejména pro účely efektivního vedení lidí a stimulování jejich dalšího profesního rozvoje. Vypovídají o podstatě a účincích pozitivní i negativní motivace, tj. o možných způsobech ovlivňování chování jednotlivců a podpoře utváření kvalitních interpersonálních vztahů. Jsou inspirativní při hledání prostředků k angažovanosti a zainteresovanosti spolupracovníků na společných cílech a úkolech.

**Systémové přístupy** poskytují vhodné nástroje ke komplexnímu nazírání a pochopení složitých, vzájemně podmíněných a propojených jevů i procesů. Do jisté míry se opírají o myšlenku harmonického řízení H. Fayola, avšak zásadním podnětem pro koncepcí otevřených systémů přinesli L. Bertalanffy a T. Parsons. Škola je v tomto pojetí vnímána jako dynamická soustava vzájemně propojených prvků, která je v neustálé interakci s vnějším prostředím, k němuž má určité vstupy a výstupy. Kvalitní řízení je z uvedeného hlediska chápáno jako optimalizace systému, kdy je vzájemnými vazbami mezi jednotlivými elementy v systému dosahováno tzv. synergického efektu, tj. vyšší účinnosti a kvality celku oproti kvalitě jeho jednotlivých izolovaných prvků.

Řadu významných podnětů pro efektivní řízení školy lze nalézt i v **kontingenčních přístupech**, které zdůrazňují význam konzistentnosti rozhodování manažera a situace, resp. flexibilní volbu metod a technik řízení s ohledem na konkrétní situaci, na aktuální vnější i vnitřní podmínky.

Přínosné a inspirativní jsou i **přístupy empirické** nabízející praxí ověřená doporučení, zobecněné návody i pozitivní a negativní zkušenosti světově uznávaných autorů. Za všechny uvádíme pro účely tématu této práce alespoň: P. Druckera, jehož paradigmátům managementu se věnujeme v následující subkapitole; H. Mintzberga, kterého níže zmíníme v souvislosti s manažerskými rolemi; J. Kottera, autora koncepce, které se dotkneme v subkapitole o řízení změny a J. Adaira, jehož doporučením týkajících se tvůrčího vedení se budeme v následující kapitole. Využít lze rovněž velké množství koncepcí inspirovaných organizačními kulturami východoasijských zemí.

Uvedené přístupy neposkytují garantované pravdy ani univerzálně platné nástroje a návody řízení. Praktické využití myšlenkového i zkušenostního odkazu zmíněných i jiných manažerských směrů vyžaduje samostatné kritické myšlení a uvážlivý, uvědomělý a tvořivý přístup. Mimo to je nutné mít na zřeteli i určitá **specifika školského managementu**. Bacík v této souvislosti upozorňuje zejména na:

- specifčnost podstaty všech činností odehrávajících se ve školách, jejichž podstatou jsou interpersonální vztahy (vzájemné působení „subjektů“ a „objektů“ vzdělávání), čímž je umocňována jejich dynamičnost, proměnlivost i podmíněnost;
- zcela bezprecedentní situaci, v níž jsou žáci současně považováni za vstupy (klienty dané školy) i výstupy („produkty“) systému;
- celkovou složitost projektování výchovně vzdělávacích cílů; definování klíčových kompetencí - jejich uchopitelnost a průběžnou kontrolu; náročnost požadavků na sebeřízení (autoregulaci) žáků atd.<sup>19</sup>

### **2.2 Současná paradigmata managementu**

Při nahlížení nejrozumnějších manažerských teorií je nezbytné si uvědomovat o jaká paradigmata (základní předpoklady o realitě) se opírají, neboť právě tyto bazální představy determinují oblasti zájmu vědců a odborníků, určují vlastní předmětný obsah oboru a ve svém důsledku podmiňují a ovlivňují chování a jednání manažerů. Na rozdíl od paradigmat přírodních věd, které přírodu ani vesmír zásadně ovlivnit nemohou, mají výchozí předpoklady o realitě, a zejména změny těchto paradigmat, pro společenskovední obory rozhodující význam.<sup>20</sup>

Paradigmaty managementu se zabývá Drucker. Upozorňuje, že v době počínajícího rozvoje managementu, a zejména ve 30. letech minulého století, kdy se stal management také studijním oborem, vycházeli vědci a autoři studií z odlišných výchozích předpokladů o realitě, než které jsou uznávány v současném stádiu společenského vývoje. Původní výchozí předpoklady třídí do dvou základních

---

<sup>19</sup> Srov. Bacík, F.; Kalous, J.; Svoboda, J., 1998, s. 35–37

<sup>20</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 67–68

souborů<sup>21</sup> podle toho, zda se týkají podstaty managementu či zda vycházejí z jeho praxe, přičemž přesvědčivými argumenty dokládá, že v průběhu rozvoje managementu došlo k jejich zásadním změnám.<sup>22</sup> Z hlediska současných potřeb řízení školy považujeme za vhodné se alespoň o některých změnách zmínit.

Především je důležité vnímat **obrat v obecném chápání managementu**, který se již neztotožňuje jen s podnikovým managementem, ale ve svých základních principech je považován za specifický a charakteristický nástroj každé ziskové i neziskové organizace, tzn. i všech typů a druhů škol.<sup>23</sup>

Vývojový posun také naznačily předpoklady o existenci jediné vhodné organizační struktury a jediné správné metody vedení lidí. Ačkoliv není zpochybňována nezbytnost organizační struktury jako takové a zrovna tak existence určitých organizačních principů (např. průhlednost, princip jednoho vedoucího), **organizační struktura již není považována za absolutní kategorii**, ale je vnímána především jako nástroj umožňující a podporující efektivní společnou práci lidí. Je na manažerovi, aby zvolil její vhodnou formu s ohledem na aktuální podmínky, úkoly a cíle.<sup>24</sup>

S celkovou změnou pohledu na člověka v souvislosti s uznáním jedinečnosti jeho osobnosti a dále se **změněným pohledem na „podřízené“ zaměstnance** (ti se totiž v důsledku zvyšování či prohlubování kvalifikace a tlakem na celoživotní vzdělávání stávají odborníky, zaměstnanci disponujícími znalostmi) došlo ke změnám ve vnímání metod vedení lidí. Zaměstnanci jsou mobilní, jsou vlastníky svých znalostí a ve svém oboru nemohou být svým formálně „nadřízeným“ zaměstnancem plnohodnotně zastoupeni ani nahrazeni (v základních uměleckých školách se jedná např. o učitele jiného uměleckého oboru či aprobase). Také z těchto důvodů vyžadují jiný způsob řízení. Potřebují výzvy svým schopnostem, potřebují být osobně angažováni na společných výsledcích a chtějí participovat na řízení organizace. „Lidé se

---

<sup>21</sup> První soubor se týká podstaty managementu jako vědního oboru a zahrnuje následující výchozí předpoklady: 1) Management rovná se podnikový management; 2) Existuje - musí existovat – jediná správná organizační struktura; 3) Existuje - musí existovat – jediná správná metoda řízení lidí. Druhý soubor vychází z praxe managementu a zahrnuje tyto předpoklady: 1) Technologie, trhy a koneční uživatelé představují dané veličiny; 2) Působnost managementu je vymezena právně; 3) Management je orientován interně; 4) Ekonomika definovaná hranicemi národního státu je „životním prostředím“ podniku a jeho managementu. Drucker, 2002, s. 68

<sup>22</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 67

<sup>23</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 68

<sup>24</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 70 - 73

„neřídí“. Úkolem je lidi vést. A cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince.“<sup>25</sup>

Poslední paradigma, o kterém se zmíníme, se týká orientace managementu, která byla na rozdíl od podnikatelských aktivit tradičně směřována pouze do interního prostředí organizace. Dnes se předpokládá, že **smysl managementu i podnikání je shodný**. Jsou jím výsledky a výkonnost, jenž se projevují v jejím externím prostředí. A smyslem managementu je zajistit a umožnit, aby jich mohlo být dosaženo.<sup>26</sup>

### 2.3 Manažerské funkce

Jak jsme již předeslali v úvodu kapitoly, základní součást odborné manažerské výbavy ředitele školy tvoří mimo jiné teoretická i praktická orientace v celkové struktuře managementu a v obsahu jednotlivých manažerských činností. K pochopení této problematiky přispívají různé **klasifikace manažerských funkcí**, které se snaží identifikovat typické manažerské činnosti, jenž ve svém souladu umožňují efektivní a úspěšné zvládnutí manažerské práce, a tím podmiňují bezproblémové fungování organizace a cílevědomé naplňování jejího poslání.

Obecně přijímaná a velmi rozšířená klasifikace člení manažerské funkce na: plánování; organizování; výběr a rozmísťování spolupracovníků (personalistiku); vedení lidí a kontrolu. Všechny uvedené funkce jsou chápány jako rovnocenné, souvztažné a logicky na sebe navazující, tj. sekvenční.

Vodáček, Vodáčková mimo to ještě hovoří o dalších, tzv. paralelních nebo-li průběžných funkcích, a sice o: analyzování řešených problémů; rozhodování a realizaci, resp. implementaci, jenž prostupují všemi zmíněnými sekvenčními funkcemi. Zároveň uvádí Mackenzieho maticové zobrazení, které velice přehledně zachycuje oba základní procesy manažerských činností: systémový proces postupného uskutečňování sekvenčních funkcí a proces následnosti fází nutných pro jejich úspěšné zakončení (viz obr. 1; s. 24).<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Drucker, 2002, s. 76

<sup>26</sup> Srov. Drucker, 2002, s. 87-88

<sup>27</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 68

Obrázek 1: Maticové zobrazení manažerských funkcí<sup>28</sup>

Paralelní funkce: →	Analýza	Rozhodování	Implementace
Sekvenční funkce: ↓			
Plánování			
Organizování			
Výběr spolupracovníků			
Vedení lidí			
Kontrola			

Stručné obsahové vymezení sekvenčních manažerských funkcí vypadá následovně:

- **plánování** – je proces, v jehož průběhu je, na základě analýzy stávajícího (výchozího) stavu, stanoven stav budoucí. Zahrnuje stanovení cílů a předpokládaných strategií (postupů) a zdrojů k jejich dosažení;
- **organizování** – je proces, jehož smyslem je uspořádat veškeré prvky v systému (organizaci, resp. škole) tak, aby byly dosaženy stanovené cíle. Jeho výsledkem je organizační struktura zajišťující bezproblémové fungování organizace;
- **výběr a rozmístění spolupracovníků** – je personální zajištění řízených procesů, během něhož dochází k výběru (popř. k přijímání), rozmisťování a přerozdělování spolupracovníků podle potřeb a cílů organizace;
- **vedení lidí** – je proces účelného a účinného usměrňování, stimulování a motivování jedinců i celého kolektivu za účelem naplňování cílů a poslání organizace. Podrobněji se této funkci věnujeme v následující kapitole;
- **kontrola** – je proces, jehož podstatou je kritické zhodnocení skutečnosti (průběžných či konečných výsledků) s ohledem na plánované cíle. Jejím účelem je včasná informovanost o případných odchylkách a možnost jejich korekce.

<sup>28</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 69

## **2.4 Koncepty manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu**

Vedle různorodých klasifikací manažerských funkcí se můžeme v odborné literatuře setkat také s koncepty **manažerských rolí**, které vznikaly na základě diskusí o dostatečnosti a výstižnosti klasických manažerských činností. Podle Vodáčka, Vodáčkové jsou přínosné zejména pro porozumění práci vrcholových manažerů.<sup>29</sup>

Autorem a propagátorem konceptu manažerských rolí je H. Mintzberg, který shrnuje reálně vykonávané manažerské činnosti do deseti „rolí“ a dále je klasifikuje do tří odlišných skupin:

- interpersonálních rolí;
- informačních rolí;
- rozhodovacích rolí.

Prostřednictvím interpersonálních rolí manažer zajišťuje kontakty s partnery, přičemž může vystupovat v roli představitele nebo-li reprezentanta organizace; „vůdce“ organizace; nebo spojovacího článku („styčného důstojníka“), tj. zprostředkovatele informací a kontaktů s partnery mimo oblast svých pravomocí. Soubor informačních rolí manažer realizuje při uskutečňování informačních procesů, zejména při monitorování a šíření informací a v roli „mluvčího“ organizace. Role podnikatele; řešitele problémů; alokátora zdrojů a vyjednavče jsou zahrnuty mezi rozhodovací role a jsou vnímány jako nejdůležitější, neboť zabezpečují volbu optimálního způsobu řešení v průběhu rozhodovacích procesů.<sup>30</sup> Mintzberg upozorňuje, že vzhledem k vzájemné propojenosti, částečnému překrývání rolí a jejich vzájemné kvalitativní podmíněnosti, spočívá umění manažera v jejich „sladěné integraci“, v zajištění vyváženého a harmonického celku manažerské práce.<sup>31</sup> Odlišnostem manažerských rolí se věnuje také Kotter, který rozlišuje mezi rolemi manažerů a leaderů.

K výše zmíněným skutečnostem je nutné dodat, že kritické porovnání a rozborů konceptů manažerských rolí a funkcí vedly k závěru, že manažerské role se dají vyložit

---

<sup>29</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 158

<sup>30</sup> Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 76-79 a Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 159-160

<sup>31</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 160



i prostřednictvím manažerských funkcí. I přes tuto skutečnost se domníváme, že je vhodné pro hlubší porozumění různým specifickým oblastem manažerské práce orientovat se i v těchto obsahově širších a podrobnějších koncepcích.

Problematika náplně manažerské práce je řešena také v pojetích tzv. „**kritických faktorů úspěchu**“, které se soustřeďují pouze na oblasti manažerské práce zásadního významu. Zdůrazňují nutnost kvality vybraných dílčích oblastí a zároveň také jejich harmonickou integraci v jeden celek, podobně jako koncepce manažerských rolí. V podstatě jsou tato pojetí založena na principu „synergického efektu“, o němž jsme se zmiňovali v souvislosti se systémovými přístupy v managementu. Za všechna pojetí uvádíme **koncepci konzultační firmy McKinsey „7 S“**, která je založena na vzájemné podmíněnosti sedmi faktorů, mezi něž náleží:

- strategie (věcné vymezení základního zaměření firmy, soustava cílů);
- struktura (obsahová náplň jednotlivých částí organizačního systému);
- spolupracovníci (lidé s rozhodovacími a výkonnými pravomocemi);
- systémy řízení (metody a technologie);
- sdílené hodnoty (v podstatě kultura organizace);
- styl manažerské práce (typické způsoby jednání manažerů);
- schopnosti (kvalifikace).<sup>32</sup>

Peters a Waterman ji nazývají „šťastný atom“<sup>33</sup>.

Výše zmíněné koncepce poskytují různé náhledy na významné aspekty manažerské činnosti, čímž umožňují a usnadňují orientaci v celkové struktuře manažerské práce. Jejich nejdůležitějším přínosem pro praxi škol je skutečnost, že upozorňují na významné faktory promítající se do manažerských činností a poukazují na jejich vzájemnou provázanost.

---

<sup>32</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 56-57

<sup>33</sup> Peters, J; Waterman, R. H. In Search of Excellence. In Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 56

### 3 Manažerská funkce vedení lidí

Lidé jsou dnes považováni za nejcennější zdroj úspěšných organizací. Manažerská funkce **vedení lidí** je proto obecně pokládána za nejdůležitější a zároveň i nejnáročnější řídicí činnost. Některými autory je dokonce zaměňována za hlavní náplň managementu, což dokládají definice managementu uvedené v úvodu předešlé kapitoly. Jejím stěžejním smyslem je „vytváření, a pak i účelné a účinné využívání schopnosti, dovednosti a umění manažerů vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu, popř. tvůrčímu plnění cílů jejich práce“<sup>34</sup>.

Uvědomělé, kvalitní a efektivní uskutečňování funkce vedení lidí je významným prostředkem úspěšného rozvoje školy a za současné situace rovněž předpokladem úspěšného zvládnutí transformačních změn. Svým podstatným účinkem na kvalitu klimatu a celkové kultury školy, může pozitivně, ale i negativně ovlivnit jak veškeré procesy a činnosti odehrávající se ve škole, tak i pracovní nasazení, angažovanost a spokojenost učitelů. V této kapitole, v níž se budeme zabývat problematikami souvisejícími s touto oblastí, poukážeme jednak na diferencované styly vedení (včetně východisek k jejich volbě), a dále také na některé teorie motivace, které lze využít při podněcování a aktivizaci spolupracovníků. Zejména se však budeme věnovat tvůrčímu způsobu vedení, tedy **leadershipu**. Podle našeho názoru, by se právě orientace v přístupech k tvůrčímu vedení a porozumění jeho základním principům (jenž jej odlišují vůči operativnímu řízení), mohla stát nezanedbatelnou výhodou v procesu efektivního řízení a rozvoje škol. V této souvislosti také poukážeme na rozdílnost obsahu rolí manažera a vůdce.

#### 3.1 Styly vedení lidí a motivace

Styl vedení lidí je celkový převažující způsob jednání a chování manažera vůči spolupracovníkům. Bedrnová, Nový upozorňují, že se v něm často projevuje více individualita manažera, než závazky plynoucí z jeho role.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 118

<sup>35</sup> Srov. Bedrnová, Nový, 2002, s. 149

V současné době, pod vlivem neustále se měnících podmínek i změn v myšlení zaměstnanců, je zdůrazňováno, že **žádný optimální a univerzálně platný model vedení lidí neexistuje**. Z tohoto důvodů je vhodné, resp. nezbytné, aby manažer disponoval celým spektrem způsobů vedení lidí, aby byl flexibilní a dokázal volit vhodný styl podle konkrétních podmínek a situace, a aby si byl vědom, že i vůči stejným zaměstnancům je nutné, v závislosti na daných podmínkách, měnit styl vedení. Zrovna tak je podle našeho názoru důležité umět vlastní převažující styl vedení diagnostikovat a na základě reflexe jej zdokonalovat a rozvíjet. Zároveň je nutné mít na zřeteli, že obecným předpokladem pro volbu stylu vedení je důraz na jeho vysokou etickou a morální úroveň<sup>36</sup>.

I přes výše uvedené konstatování, považujeme za důležité zmínit se o základním východisku k volbě diferencovaných způsobů a metod vedení lidí, za nějž je považována „**Teorie X a Y**“ **McGregora** (zařazovaná také mezi motivační teorie). Tato teorie předpokládá existenci dvou myšlenkově krajních modelů přístupu manažerů k podřízeným zaměstnancům vycházejících ze dvou protikladných představ o člověku. Podněcuje manažery k hledání a nalezení rozumné míry mezi těmito dvěma nefunkčními extrémy. Teorie X (někdy nazývaná teorií autoritativního managementu) předpokládá, že průměrný pracovník: nemá rád své zaměstnání; nemá žádné zvláštní ambice; upřednostňuje sociální jistotu, a tudíž se vyhýbá riziku; preferuje pasivitu před aktivitou. Teorie Y (zvaná též teorie participačního managementu) vychází z opačného předpokladu. Podle ní má průměrný pracovník: dobrý vztah k práci, ztotožňuje se s posláním a cíli organizace; chce uplatnit své znalosti a dokáže přijmout zodpovědnost za rozhodování.<sup>37</sup>

Vodáček, Vodáčková ještě upozorňují, že ačkoli jsou v moderním managementu preferovány a doporučovány spíše styly odpovídající Teorii Y, rozumné řešení je vždy kompromisem obou teorií. Odvolávají se na rčení, že normální lidé nejsou ani čerti, ani andělé, tudíž v rámci svého vedení vyžadují jak „měkké“, tak i „tvrdé“ metody.<sup>38</sup> Dostáváme se tedy zpět k tomu, co již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, a sice že pro úspěšné vedení lidí je podstatné volit vhodný styl vedení vzhledem ke konkrétním

---

<sup>36</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 123

<sup>37</sup> Srov. Bedrnová, Nový, 2002, s. 273-274 a Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 119

<sup>38</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 120

podmínkám a situaci. Odborná manažerská literatura obsahuje značné množství poznatků, metod, návodů a doporučení týkajících se stylů řízení, od autoritativních až po liberální styly. Pro ilustraci zde uvedeme příklad dvou klasifikací stylů vedení, a to **kontinuum stylů vedení**, rozlišených podle prostoru, který poskytují spolupracovníkům k participaci na řídicích procesech, který uvádí Tureckiová, a klasifikaci **šesti modelových stylů vedení** dle Slavíkové.

Tureckiová mezi dva krajními póly - direktivnosti a participace, zasazuje následující styly:

- autoritářský (vykořisťovatelský);
- autoritativní (manažer dává příkazy a kontroluje);
- konzultativní (manažer rozhoduje na základě konzultací);
- participativní/týmové vedení (lídr facilituje rozhodovací proces);
- delegativní (lídr deleguje významné úkoly, za něž však spoluzodpovídá);
- zmocňování (lídr deleguje pravomoci i zodpovědnost).<sup>39</sup>

Klasifikace stylů podle Slavíkové zahrnuje šest modelových stylů, které reprezentují dva základní směry: centralistického řízení a participativního vedení. Uvedená klasifikace je autorkou vztahována přímo ke stylům vedení ředitelů škol, a to s ohledem na to, jak naslouchají svým zaměstnancům, jak vytyčují cíle, jak stanovují standardy, jak sestavují akční plány a poskytují zpětnou vazbu. Jedná se o styly:

- koercivní - primární cíl: okamžité uposlechnutí;
- autoritativní – primární cíl: udávat dlouhodobý směr a vizi;
- afiliativní – primární cíl: vytvořit harmonické vztahy mezi pracovníky i mezi ředitelem a pracovníky;
- demokratický – primární cíl: dosáhnout u pracovníků osobního zaujetí, vytváření nových myšlenek a nápadů;
- následování – primární cíl: vykonávat úkoly na prvotřídní úrovni;
- koučující – primární cíl: dlouhodobý profesní rozvoj pracovníků.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Srov. Tureckiová, 2007, s. 99

<sup>40</sup> Srov. Slavíková, 2003, s. 33-35

Východiskem k aktivizaci učitelů, k jejich angažovanosti a zainteresovanosti na cílech školy, je bezesporu jejich **motivace**. Pouze na základě poznatků, jenž vysvětlují, co podněcuje jejich zájem a ochotu pracovat, bude ředitel školy schopen poznávat jejich motivační profily a korigovat i předvídat jejich reakce v konkrétních situacích, v závislosti na působení či absenci motivačních podnětů.

Mezi **základní typy motivů** jsou nejčastěji zařazovány: **potřeby**, které zapříčiňují zaměřenost chování jedince na určitý cíl buď z důvodu nějakého nedostatku, nebo nadbytku; **hodnoty**, které způsobují, že jedinec koná činnost z důvodu, že je pro něho nějakým způsobem významná; **zájmy**, jenž přinášejí takto motivovanému jedinci uspokojení a radost z vykonávané činnosti. Dalšími motivy mohou být také **návyky** (záměrně či bezděčně osvojené způsoby chování nebo reagování), **aspirace** (vztahují se k úrovni očekávaných výsledků), **ideály**.

Oblast lidské motivace je zajímavé a rozsáhle zpracovávané téma. V odborné literatuře lze proto nalézt značné množství rozmanitých teorií, které jsou v moderním managementu obvykle klasifikovány do tří základních skupin, a to na:

- **teorie zaměřené na poznání motivačních příčin** (Maslowova teorie hierarchie potřeb, Herzbergova teorie dvou faktorů, McClellandova teorie potřeby dosáhnout úspěchu aj.);
- **teorie zaměřené na průběh motivačního procesu** (Vroomova teorie očekávání, Adamsova teorie spravedlivé odměny (ekvity), Skinnerova teorie zesílených vjemů apod);
- **teorie zaměřené na speciální účely** (participace zaměstnanců na rozhodování, sebemotivace manažerů atd.).<sup>41</sup>

Nejznámější z uvedených motivačních teorií je **Maslowova hierarchie potřeb**. Podle této teorie jsou hybnými silami motivačního chování lidí jejich potřeby. Konkrétní identifikace těchto potřeb tak umožňuje je využít jako stimuly k zajištění cílově orientovaného chování.<sup>42</sup> Maslow předpokládá, že potřeby lze uspořádat do pěti hierarchicky uspořádaných skupin (úrovní), jenž sahají od nejnižších (fyziologických)

---

<sup>41</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 123-138

<sup>42</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 125

potřeb až k nejvyšší úrovni potřeb, za kterou je považována potřeba sebeaktualizace (nejvyšší možné naplnění vlastního potenciálu).

Z hlediska managementu jsou jednotlivé skupiny potřeb vnímány takto:

- **fyziologické potřeby** – spravedlivá odměna, pohodlné pracovní podmínky;
- **potřeby bezpečí** – jistota zaměstnání, zaměstnanecké výhody; bezpečnost práce aj.;
- **sociální potřeby** – stabilita pracovní skupiny, klima pracoviště, příležitost k sociální interakci;
- **potřeby uznání** – veřejné uznání dobrého výkonu, delegování odpovědnosti, možnost zažít úspěch;
- **potřeba sebeaktualizace** – možnost dále se rozvíjet, podnětnost práce, prostor pro tvořivost.<sup>43</sup>

Mezi doporučované, praxí ověřené nástroje pracovní motivace dále patří např.:

- participace zaměstnanců;
- efektivní komunikace;
- kvalitní zpětná vazba;
- možnost dalšího profesního i osobního rozvoje;
- spravedlivý a průhledný systém odměňování;
- vhodný styl jednání a chování manažera.<sup>44</sup>

Ještě než opustíme téma motivace, považujeme za důležité se zmínit, že v řídicím procesu je, s větším či menším úspěchem, využívána rovněž **motivace negativní**. Za tento druh motivace je považována např. sankce za nesplnění úkolu, nedodržení termínu, neplnění pracovních povinností v podobě finančního postihu, negativního hodnocení apod. V souvislosti s využíváním negativní motivace upozorňuje Skinner na nebezpečí jejího obtížného zaměřování na konkrétní cíl. Oprávněný či neoprávněný postih nebo trest totiž mohou vést nikoli ke zlepšení či efektivitě práce, ale naopak ke snaze se rizikovým činnostem či úkolům vyhýbat.

---

<sup>43</sup> Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 374

<sup>44</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 71

### 3.2 Leadership - efektivní způsob vedení

V řízení základních uměleckých škol je problematika leadershipu aktuální zejména vzhledem k výše zmiňované kurikulární reformě, která vyžaduje rozšíření repertoáru stylů řízení ředitele školy i o tvůrčí přístupy. Dále také v souvislosti s výzkumy, z nichž vyplývá, že pracovníci disponující znalostmi, tedy i učitelé, nepatří k typům zaměstnanců, kteří se pasivně podřizují příkazům nadřízených pracovníků či přijímají nekriticky jejich názory. Naopak, mnozí se chtějí spolupodílet na rozvoji školy, chtějí se autonomně rozhodovat, požadují prostor pro tvořivou práci. Tvorba a implementace ŠVP bude představovat dlouhodobý, náročný a dynamický proces, který se neobejde bez aktivní spoluúčasti motivovaných učitelů. Do popředí vystoupí nutnost podřízené pracovníky, resp. spolupracovníky, nadchnout pro vizi a koncepci školy a přesvědčit je o významu kvalitně zpracovaného školního kurikula jako stěžejního prostředku zdokonalování vzdělávacího procesu. Zvýrazní se potřeba učitele inspirovat, podněcovat a integrovat do společného projektování, poskytovat jim dostatečný prostor pro získání a prohloubení potřebné kvalifikace i odpovídajících kompetencí a vytvářet ve škole optimální podmínky a pozitivní klima pro týmovou práci a kooperaci.

**Leadership** je pojem, jemuž je v moderním managementu věnována značná pozornost, přesto nemá ve světové ani české odborné terminologii jednoznačné vymezení. Nejčastěji je překládán jako „**tvůrčí vedení**“, „**vůdcovství**“, někdy též „**lídrovství**“. Podle Koontze a Weihricha se jedná o: „vliv, tj. umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů“.<sup>45</sup> Za stěžejní prvky vůdcovství pokládají zmínění autoři efektivní a odpovědné využívání moci, uvědomění si závislosti motivace lidí na čase a situaci, schopnost inspirace a vytváření příznivého a motivujícího klimatu. S jistým půvabem naznačuje složitost interpretace pojmu i Bennis svým výrokem: „Leadership je jako krása – jen těžko se definuje, ale když ji vidíte, poznáte ji“<sup>46</sup>. Zajímavou a podle našeho názoru, výstižnou definici podává Tureckiová: „Jako organizační leadership nazýváme uplatňování nedirektivních způsobů práce s lidmi, založené na vzájemně korektních

<sup>45</sup> Koontz, Weihrich, 1993, s. 465

<sup>46</sup> In Bender, 2006, s. 15

vztazích rozvíjených na úrovni celé organizace, na sdílených očekáváních a na oboustranně přijatých požadavcích (cílech), které jsou naplňovány ve vysoké kvalitě, jež mnohdy překračuje původní zadání.“<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Tureckiová, 2007, s. 15



Z uvedeného vyplývá, že leadership je jedním ze způsobů vedení lidí, jenž existuje vedle klasického operativního vedení, které je někdy proti němu vymezované jako „managementship“<sup>48</sup> (porovnání obou přístupů se věnujeme v následující subkapitole).

Počátky leadershipu nacházíme ve 2. polovině 20. století, v období počínajícího rozvoje psychologicko-sociálních přístupů k managementu (viz subkapitola 2.1). V odborné literatuře bývá nejčastěji **klasifikován do tří teoretických skupin**, jejichž poznatky jsou i dnes stále diskutovány a rozvíjeny:

- **teorie zkoumající osobnostní předpoklady či-li charakteristické rysy lídrů;**
- **teorie, které se zaměřují na chování lídrů**, tzn. na jimi užívaný styl při vedení spolupracovníků;
- **teorie zabývající se vlivem situačních podmínek na úspěch či neúspěch lídrovského jednání.**<sup>49</sup>

V teoriích tvůrčího vedení zaměřených na **charakteristické rysy lídrů** zpočátku převažovaly názory, že jedinec je pro roli lídra predisponován výhradně na základě svých vrozených vlastností, tzn. že se lídrem rodí. Později, v důsledku rozvoje sociálně psychologických teorií, se od tohoto pojetí zčásti ustoupilo. O některých rysech se začalo uvažovat jako o vrozených, avšak následně rozvinutých, nebo jako o plně vypěstovaných. I dnes se používá řada typologií osobnosti, mimo jiné např. MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) či model Big Five. Mezi příznačné charakteristiky současných lídrů jsou velmi často zařazovány:

- proaktivnost v myšlení a jednání;
- umění vést spolupracovníky prostřednictvím sdílené vize;
- zaměřenost na tvorbu znalostního zázemí organizace;
- schopnost porozumět psychice spolupracovníků;
- schopnost je motivovat a získat jejich loajalitu.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 231

<sup>49</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 232

<sup>50</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 233

Mimo to bývají mezi žádoucími charakteristickými rysy uváděny: dynamičnost; iniciativnost a snaha o dosažení cíle; integrita v jednání; sebedůvěra; inteligence a znalosti oboru a organizace. Zkušenosti z praxe však dokládají, že pro úspěšnost lídra není jeho osobnostní charakteristika zásadním ani jediným atributem. Svou roli zde hrají také další proměnné, zejména jím řízení pracovníci, celková úroveň organizace a parametry konkrétní situace.

Teorie zabývající se **chováním lídrů** vycházejí z předpokladu existence určitého optimálního způsobu chování, jenž je zárukou úspěšnosti lídra, a tím i organizace. Opírají se o domněnku, že lze lídry diferencovat podle užívaného stylu, jimiž řídí své spolupracovníky, tedy podle typických způsobů chování a jednání, jehož využívají k dosažení vytčených cílů. Východiskem těchto přístupů jsou tři základní řídicí styly: autokratický, demokratický, resp. participativní a liberální, definované na základě rozsahu a formy využívané autority. Zatímco manažer využívá spíše svoji poziční moc či-li formální autoritu, lídr se opírá o autoritu neformální, založenou na osobnostní či expertní moci.<sup>51</sup> Mezi nejčastěji citované teorie chování lídrů patří **Likertova „teorie 4 systémů“** zahrnující: exploativně-autoritativní; benevolentně-autoritativní; konzultativní; participativně-skupinový systém řízení. Obsahuje tedy styly jak lídrové (3. a 4. systém), tak i manažerské (1. a 2. systém).<sup>52</sup>

Dále sem patří „**teorie lídrové mřížky**“ autorů Blakea a Moutonové. Jedná se o dvojdimenzionální matici, rozdělenou na devět x devět polí, v níž lze na základě převažujícího zaměření lídra na lidi či na úkoly graficky (číselně) vyjádřit a obsahově vymezit pět různých stylů řízení:

- 1,1 liberální styl vedení typu „volný průběh“;
- 1,9 styl vedení „venkovského klubu“;
- 5,5 kompromisní řízení typu „střední cesta“;
- 9,1 styl vedení orientovaný na úkol (tj. autoritativní);
- 9,9 styl vedení orientovaný na tým (týmové vedení).<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 77

<sup>52</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 234-235

<sup>53</sup> Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 472; Tureckiová, 2004, s. 79

Někdy je do této skupiny zařazována i „teorie proměnného chování“ Tannenbauma a Schmidta.<sup>54</sup>

V současné době, v závislosti na výše zmiňovaných společenských změnách a proměnách pohledu na podřízené zaměstnance, nachází rozsáhlejší prostor uplatňování stylů vedení poskytujících spolupracovníků větší míru autonomie a s ní spojené zodpovědnosti. Vodáček, Vodáčková však upozorňují na fakt, že styl řízení lídrů se může i pro stejný kolektiv výrazně měnit v závislosti na dané situaci.<sup>55</sup> Právě přístupy, které zohledňují specifickou situaci, resp. podmínky prostředí, ve výběru adekvátního stylu vedení, se budeme zabývat v souvislosti s poslední skupinou rozebírané klasifikace leadershipu. Mezi teorie zaměřené na **situační podmínky** jsou zařazovány teorie:

- **proměnného chování**, které doporučují diferencovat jednání a chování s ohledem na specifika situace; rozlišují kontinuum způsobů chování vedoucích pracovníků v rozmezí dvou krajních stylů, autoritářského a demokratického, v závislosti na míře autority manažera a svobody rozhodování spolupracovníků;
- **účelnosti**, které zohledňují při volbě stylu parametry konkrétní situace; jejich poznání je klíčovým úkolem vedoucího pracovníka; mezi tyto teorie je zařazován např. model kontingenčního vedení F. Fiedlera, podle něhož závisí zvolený styl na: vztahu vedoucího a spolupracovníků, charakteru řešeného úkolu a formální a neformální pozici vedoucího;
- **postupného dosahování cílů**, jenž zdůrazňují osvědčenou zkušenost rozdělení úkolu do dílčích kroků; představitelem této teorie je R. House.<sup>56</sup>

Mimo to jsou mezi situacionalizované přístupy:

- **Vroomův-Yettonův rozhodovací model**, který má podobu rozhodovacího stromu, resp. algoritmu rozhodovacího procesu;

---

<sup>54</sup> Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 469; Tureckiová, 2004, s. 78

<sup>55</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 236

<sup>56</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 237-238

- **Herseyho-Blanchardův model situačního vedení**, který pracuje s pojmem „zralosti“ (připravenosti) řízených zaměstnanců, jíž manažer přizpůsobuje styl vedení k naplnění konkrétního cíle;
- **Funkcionální leadership J. Adaira**, o němž se zmíníme podrobněji.<sup>57</sup>

Adair, jehož model považujeme za inspirativní v souvislosti s tvorbou ŠVP, nahlíží funkce vůdcovství skrze potřeby pracovních skupin čili týmů. V této souvislosti identifikuje tři překrývající se potřeby: potřeby týkající se společného úkolu; potřeby samotného pracovního týmu a potřeby jednotlivců. Vyvozuje, že očekávání spolupracovníků, jimiž je myšlena jednak pomoc při dosahování společného cíle, jednak zajištění souladu týmové práce a uspokojování hmotných i duševních potřeb jednotlivců, lze zajistit obratným zvládnutím několika činností. Zmiňuje tyto aktivity: jasné definování úkolu (nejlépe v podobě konkrétních, reálných a podnětných cílů); plánování (tedy zodpovězení otázek: co, proč, kdy, jak, kde a kdo); informování a instruování členů týmu; kontrolování včetně sebekontroly vlastní osoby; hodnocení výsledků i výkonu týmu a jednotlivců; motivování; organizování týmu; organizaci i sebeorganizaci a dávání osobního příkladu.<sup>58</sup>

Mezi další důležité faktory, které ovlivňují efektivitu vedení jsou zahrnovány: přesnost vnímání zaměstnanců; vzdělání, zkušenost a osobnost vedoucího; jeho očekávání a styl; pochopení a znalost úkolu.<sup>59</sup>

### **3.3 Srovnání managementshipu a leadershipu**

Hlavním smyslem **leadershipu** je dosažení ochoty spolupracovníků podílet se na vytváření a naplňování vizí a cílů. Oproti tomu **managementship** představuje „tradiční způsob především autoritativně, popř. administrativně založeného vedení lidí“<sup>60</sup>, což znamená, že jeho prioritou je disciplinované plnění a kontrola úkolů a cílů definovaných někým jiným.

---

<sup>57</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 83

<sup>58</sup> Srov. Adair, 2005, s. 94-108

<sup>59</sup> Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 487-489

<sup>60</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 231

V souvislosti s rozlišováním mezi pojmy managementship a leadership se diferencuje také mezi pojmy manažer a „leader“, česky „lídr“. Za lídra je považován ten, kdo: vede někoho na cestě někam jinam, zejména jde-li napřed; rozhoduje o směru dalšího postupu; řídí činnost, aktivity nebo výkonnost druhých; jde v čele; je první z mnoha.<sup>61</sup> Výstižně charakterizuje rozdíl mezi oběma rolemi Bennis, když říká, že manažer dělá věci správně, zatímco lídr dělá správné věci.<sup>62</sup> Obě role lze také rozlišit s ohledem na vztah jejich nositelů ke spolupracovníkům. V tomto případě je manažerem ten, kdo má podřízené, zatímco lídrem je jedinec, který má příznivce a následovníky, přičemž ochota k následování pramení z jeho:

- vlivu, kterého požívá u svých spolupracovníků díky svým charakteristikám;
- vztahu, jenž má ke spolupracovníkům;
- respektu a důvěry mezi zúčastněnými stranami.<sup>63</sup>

Porovnávání obou přístupů se věnuje celá řada dalších autorů. Podle Adaira má leadership pět charakteristických odstínů, které se v řízení neobjevují, a sice:

- schopnost udávat směr;
- zajišťovat inspiraci;
- vybudovat tým;
- být příkladem;
- být akceptovaný<sup>64</sup>.

Birch je zase přesvědčen, že vůdci jsou efektivnější než manažeři, neboť manažeři dokončují úkoly, které by stejně musely být dokončeny, zatímco vůdci dosahují věcí, kterých by bez nich dosaženo být nemohlo. Zároveň připouští, že **úspěšná organizace se neobejde ani bez řízení, ani bez vedení.**

Stejný pohled na přínosnost obou přístupů, se kterým se plně ztotožňujeme, nabízí také Tureckiová, která hovoří o tom, že ani jeden z porovnávaných systémů sám o sobě dlouhodobě neobstojí. Na úrovni celé organizace je hlavní funkcí manažera

---

<sup>61</sup> Slovník Merriam Webster Collegiate Dictionary. Srov. In Bender, 2006, s. 16

<sup>62</sup> Bennis, W.: „Managers do things right. Leaders do right things“ (Manažeři dělají věci správně. Lídři dělají správné věci.). Cit. podle Vodáčka, Vodáčková, 2006, s. 231

<sup>63</sup> Srov. Tureckiová, 2007, s. 19-20

<sup>64</sup> Adair, 2005, s. 90

zajišťování stability a dosahování co nejlepších výsledků. Naproti tomu leadership je rozhodující při vytváření, nalézání a naplňování nových příležitostí pro její rozvoj. Formuluje vztah mezi oběma systémy, přičemž poznamenává, že leadership předchází managementu a zároveň v sobě management obsahuje.<sup>65</sup> Tato autorka rovněž podotýká, že skutečná vůdčí osobnost v sobě integruje obě charakteristiky:

- **lídrovskou**, jenž spočívá ve schopnosti vytvářet vize, koncepce a získávat k jejich naplnění ostatní, tj. zhodnocovat svůj vliv;
- **manažerskou**, jejímž předpokladem je kvalifikace a praxe, a která je podložena formální pravomocí pojící se s vedoucí funkcí.

Zároveň nastiňuje škálu ilustrující jednotlivé **fáze přerodu manažera v lídra**, která vypadá následovně:

**manažer/poziční lídr** (lidé jej následují z povinnosti) → **transakční lídr** (lidé jej následují, protože chtějí) → **výkonový lídr** (je následován pro to, co vykonal pro organizaci) → **rozvíjející/transformační lídr** (lidé jej následují pro to, co udělal pro jejich rozvoj) → **osobnostní referenční lídr** (lidé je respektují pro to, kým je a co reprezentuje).<sup>66</sup>

Z hlediska potřeb praxe je nutno vnímat odlišování obou systémů a rolí jejich reprezentantů spíše v symbolické rovině. K bližšímu nahlédnutí této problematiky jsme přistoupili vedení snahou napomoci uvědomění si zásadních rozdílů a předností obou přístupů. Z výše uvedeného vyplývá, že **ředitel školy musí být jak manažerem, tak i vůdcem**. Musí být schopen projektovat úspěšnou budoucnost školy, vytvářet inspirativní a smysluplné vize, ale zároveň nepodceňovat rutinní činnosti k zajištění nezbytných každodenních procesů. Musí být schopen vidět věci v souvislostech, ale zároveň nepodceňovat detaily, musí věřit svým lidem, ale zároveň mít věci pod kontrolou. A především musí věřit sám sobě.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Srov. Tureckiová, 2007, s. 18

<sup>66</sup> Srov. Tureckiová, 2007, s. 20-21

<sup>67</sup> Srov. Birch, 2005, s. 4

## 4 Aktuální manažerská problematika

Kurikulární reforma, která je součástí strategických cílů státní vzdělávací politiky a jejímž cílem je zkvalitnění a modernizace vzdělávání, představuje ve své podstatě záměrnou změnu vnějšího prostředí, která vyvolává potřebu uvědomělé a profesionálně řízené transformační změny uvnitř škol. Role ředitele školy je v tomto případě klíčová, neboť efektivita a úspěšnost škol budou ve velké míře záviset na jejich schopnosti připravit a realizovat procesy interních změn a účinně se vypořádávat s projevy odporu, nejistoty, lhostejnosti a mnohými dalšími překážkami, které je budou zcela jistě provázet. Právě manažeři škol budou garanti toho, jak rychlá, jak účinná a jak úspěšná bude plánovaná změna. Zda bude vnímána jako příležitost k dalšímu autonomnímu rozvoji školy, ke zhodnocení jejího potenciálu, nebo jako zdroj možného selhání či hrozba, narušující a do jisté míry i zpochybňující, určitý zaběhnutý systém. Zda skutečně povede ke kvalitativní proměně základního uměleckého vzdělávání nebo zda proběhne pouze formálně.

Ve vazbě na tuto skutečnost se budeme v této kapitole zabývat poměrně novými oblastmi řízení:

- management změn;
- managementem znalostí;
- talent managementem.

### 4.1 Management změn

Společenský vývoj, rozvoj vědeckého poznání, komunikačních i informačních technologií, postupující globalizace a evropská integrace výrazně ovlivňují fungování a úspěšnost organizací, neboť přinášejí kontinuální, mnohdy těžko předvídatelné změny vnějšího i vnitřního prostředí. Moderní management je v této souvislosti často označován jako management v podmínkách permanentních změn<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> V chápání pojmu změna se přikláníme k obsahovému vymezení Vodáčka, Vodáčkové (2006, s. 27), kteří ji chápou jako odchylku od předpokládaného stavu nebo průběhu procesu, vyplývající z nejistoty nebo omezené míry poznání v době, kdy vznikají manažerské záměry.

Uvedená skutečnost vyvolává potřebu důkladněji se zabývat **managementem změn**. Tímto pojmem se rozumí schopnost efektivně pracovat a optimálně zvládat problémy v dynamice měnících se podmínek manažerské práce, tzn. vyhledávat a uskutečňovat záměrné (zamýšlené) změny a úspěšně zvládat změny nezáměrné (nezamýšlené).<sup>69</sup> Odborná literatura tuto disciplínu mnohdy ještě dále upřesňuje, a to podle charakteru změn, jimiž se zabývá. Můžeme se proto setkat s „managementem interních změn“, „managementem v podmínkách stálých změn“ nebo „managementem v podmínkách kritických změn“. Uvedené pojmy jsou uvažovány souběžně, mimo to jsou však považovány i za další rozvojové etapy managementu změn.

V praxi je možné přistupovat k řízení změn několika různými způsoby. Pro přehlednost, avšak za předpokladu značného zjednodušení, je můžeme rozdělit do dvou základních kategorií. První kategorii tvoří přístupy **proaktivního manažerského myšlení** a jednání, jejichž podstatou je pozitivní vnímání změn jako nedílných součástí managementu a prostředků dalšího rozvoje instituce. Zahrnují strategie, během nichž jsou změny záměrně iniciovány (tzn. že příležitosti ke změnám interního či externího prostředí jsou cílevědomě a účelově vyhledávány) nebo jsou včas identifikovány a účinně využívány možnosti vzniklé v důsledku původně nezamýšlených vnějších i vnitřních změn. Základním předpokladem zmíněných proaktivních strategií je tvůrčí přístup k řízení. Druhá kategorie zahrnuje přístupy zcela opačného, tj. **reaktivního chování manažerů**, jenž se prioritně zaměřují na pouhou redukci hrozeb a problémů, vyvolaných nečekanými změnami vnějšího prostředí.

Za jeden z nejužitečnějších zdrojů pro práci se změnami je považována **Kotterova koncepce interní záměrné změny**, formulovaná na základě identifikace a analýzy nejčastějších chyb a jejich následků, které mohou komplikovat či dokonce zcela znemožnit transformační procesy v kterémkoli typu organizace.

Koncepce zahrnuje osm dílčích fází:

- vyvolání vědomí naléhavosti změny;
- sestavení koalice schopné změny prosadit a realizovat;
- vytvoření vize a strategie;

---

<sup>69</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 29



- komunikace transformační vize;
- delegování;
- vytváření krátkodobých vítězství;
- využití výsledků a podpora dalších změn;
- zakotvení nových přístupů do firemní kultury.<sup>70</sup>

Její úspěšnost je podmíněna celou řadou souvisejících faktorů, z nichž jsou autorem zdůrazňovány zejména: tvůrčí přístupy k řízení; vytvoření adekvátního prostoru pro interní komunikaci; respektování následnosti jednotlivých kroků a jejich uvážlivé uskutečňování v přiměřeném, tj. dostatečně dlouhém čase.

Pro realizaci procesů změn existuje v manažerské literatuře celá řada dalších doporučení a návodů. Nezávisle na tom, který upřednostníme, je nutné respektovat holistický pohled na organizaci<sup>71</sup>. Měli bychom vždy posuzovat možné vlivy změn a jejich důsledků na rovnováhu organizace, na základní faktory nezbytné pro její optimální fungování. Podle Leavitta, jehož model je označován jako „**Leavittův diamant**“<sup>72</sup>, se jedná o tyto vzájemně propojené prvky: manažerské úkoly, organizační strukturu, lidi (spolupracovníky) a technologie (způsoby a postupy).

Dříve než opustíme oblast managementu změn, považujeme za důležité zmínit se o problematice **negativních postojů** některých spolupracovníků vůči změnám, neboť se jedná o běžnou a přirozenou součást transformačních procesů, na níž by měli být ředitelé škol připraveni. Slavíková vysvětluje tyto negativistické přístupy jako důsledek určité nostalgie po předchozí zažité a srozumitelné situaci. Hovoří o několika postupných údobích, jejichž překonání nemusí být vždy lineární povahy, a sice o: odporu, hněvu, smlouvání, zmatku, strachu a nakonec přijetí nové situace. Za nejobtížnější z hlediska řízení považuje fázi popření, při níž vlastně ještě nedochází k uvědomění si změny. Naopak na fázi hněvu nahlíží již jako na předzvěst budoucího vítězství.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Kotter, 2004, s. 29

<sup>71</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 32

<sup>72</sup> In Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 33

<sup>73</sup> Srov. Slavíková, a kol., 2002, 2. kapitola, s. 4

Jak bylo naznačeno, formy odporu a zrovna tak i jeho příčiny mohou být velmi různorodé. Vodáček<sup>74</sup> v této souvislosti připomíná, že projevený odpor může mít i své pozitivní stránky, čímž má na mysli případy tzv. oprávněného odporu, které umožňují např. identifikaci nedořešených záležitostí. Je proto důležité, aby byl správně vyhodnocen, poněvadž pouze bude-li rozpoznán, mohou být podniknuty kroky k jeho zvládnutí. Východiskem nejrozumnějších postupů týkajících se zvládnutí neoprávněného odporu je **Lewinova teorie silového pole**. Je založena na principu akce a reakce a doporučuje (po identifikaci sil podporujících změnu a sil odporu vůči změně) překonávat odpor ve třech postupných krocích:

- „rozmrazení“ stávající situace (přesvědčit zúčastněné o nutnosti změny, aktivizovat síly podporující změnu, eliminovat odpor);
- provedení změny;
- „znovuzmrazení“ či stabilizace nové situace (na základě vyhodnocení výsledků změny posilovat nové myšlení a podporovat ty, jež ji podporují)<sup>75</sup>.

### 4.2 Management znalostí

Další naléhavou výzvou, s níž se musí ředitelé škol v důsledku společenského vývoje a s ním souvisejících proměn školství vypořádávat, a která rozšiřuje spektrum manažerské práce o další důležitou oblast, je nutnost vytváření, zhodnocování a využívání znalostního potenciálu organizace, tj. školy, jako celku. Zcela určitě tato skutečnost vystoupí do popředí i v průběhu procesu tvorby a implementace ŠVP. Pouze za předpokladu důsledného, systematického a promyšleného dalšího vzdělávání pedagogického sboru bude škola dostatečně flexibilní, adaptabilní, a tudíž připravená obstát v dynamice měnících se podmínek. Jen tak zvládne problémy, které přinášejí změny a bude schopna si zajistit konkurenční výhodu a dlouhodobě se úspěšně rozvíjet.

Uvedenou problematikou se zabývá **management znalostí**. Jeho obsah není v odborné literatuře jednoznačně definován. Vodáček uvádí interpretaci K. Wiga, který jej chápe jako „systematické, explicitní a záměrné vytváření, obnovu a aplikaci znalostí,

---

<sup>74</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 31

<sup>75</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 31-32 a Tureckiová, 2004, s. 93

s cílem maximalizovat účelnost a návratnost znalostních aktiv podniku“<sup>76</sup>. Ještě podrobnější vymezení nalezneme u Tureckiové, podle níž se jedná o: „přístup k řízenému sdílení, adaptaci a aplikaci znalostí ve firmě a vytváření tak jejího specificky lidského (znalostního) kapitálu, jehož podstatou je využívání a rozvíjení potenciálu lidí ve firmě (znalostní kapitál) a propojování znalostí jednotlivců do znalostních sítí“.<sup>77</sup>

Postupy rozvoje znalostního kapitálu organizace jsou řešeny v rámci různých koncepcí, vedle koncepce „organizace vytvářející znalosti“ a koncepce „intelektuálního kapitálu“, také v koncepci „**učící se organizace**“.<sup>78</sup> Podle Sengeho je učící se organizace: „organizace, kde lidé průběžně rozšiřují svou schopnost dosahovat požadovaných výsledků, kde jsou podporovány nové a tvůrčí způsoby myšlení, kde je tvořen prostor pro kolektivní aspirace a kde se lidé průběžně učí, jak se společně učit“<sup>79</sup>. Hlavní myšlenkou učící se organizace je přesvědčení, že stěžejním prostředkem k zajištění kvalitativní proměny práce organizace (v našem případě školy) a dosažení optimální úrovně jejích výsledků je permanentní učení, a to nikoli pouze na úrovni jednotlivců, ale celého kolektivu. Jedná se tedy o systematický rozvoj organizace jako celku vycházející z jejích vlastních zdrojů. K jejímu utváření přispívá pět vzájemně propojených faktorů (disciplín):

- **systémové myšlení** (tzv. „pátá disciplína“; rámec, který integruje všechny disciplíny do jediného systému, čímž umožňuje využití synergického efektu);
- **osobní dokonalost** (odbornost pracovníků; snaha o dosažení účinnosti a efektivnosti učení se);
- **myšlenkové (mentální) modely** (reflexe, popř. změna uvažování pracovníků);
- **vytvoření sdílené vize** (společné vytváření úspěšné budoucnosti organizace vedoucí k loajalitě a angažovanosti pracovníků);
- **skupinové učení se** (maximální podpora a efektivní využívání týmové práce).<sup>80</sup>

<sup>76</sup> Liebowitz, J. (ed.) Knowledge Management Handbook. In Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 246

<sup>77</sup> Tureckiová, 2004, s. 89

<sup>78</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 245

<sup>79</sup> Senge, M., P. The Fifth Discipline. In Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 246

<sup>80</sup> Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 247-249

Vytváření učící se organizace úzce souvisí s managementem změn. Jednak je její zavádění samo o sobě interní změnou a jednak její výsledky, tj. změna v myšlení, postojích i pracovních návycích zaměstnanců usnadňují ve svém důsledku právě zvládnutí a vyrovnávání se se změnami.

Zajímavý pohled na učící se organizaci nabízí Tureckiová, která ji zařazuje do kontextu tzv. podnikového vzdělávání (ve školství se hovoří o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků). Vnímá ji, po nahodilém a nesystematickém organizování či vysílání zaměstnanců na jednotlivé vzdělávací semináře a po kvalitativně vyspělejším modelu systematického přístupu k podnikovému vzdělávání, jako třetí, nejvyšší „vývojový“ stupeň vzdělávání zaměstnanců rozvinutý na kvalitních základech stupně předcházejícího. Jako komplexní model rozvoje lidí, jehož prostřednictvím se organizace „stává způsobilou vytvářet, shromažďovat, přenášet, upravovat a aplikovat znalosti v širokém rámci vnitřního i vnějšího prostředí a dle potřeby modifikovat své chování“.<sup>81</sup>

Proces zavádění konceptu učící se organizace je náročný a dlouhodobý. Přerod systémového vzdělávání zaměstnanců v učící se organizaci je popisován jako sled následujících fází:

- vzniku, tj. vytváření základů procesu učení se a motivace k němu;
- formování, při němž se na základě vytváření podmínek a ochoty k učení rozvíjejí dovednosti k učení se;
- pokračování, kdy již dochází k efektivnímu využívání schopností učit se, kdy iniciativa a odpovědnost za učení přechází z organizace na jednotlivce;
- transformace, tzn. přijetí koncepce učící se organizace a vytvoření kultury vzdělávání;
- transfigurace, fáze organizačního přerodu.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Tureckiová, 2004, s. 89

<sup>82</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 108-109

### 4.3 Talent management či-li řízení talentů

**Koncepce řízení talentů** je zcela novou disciplínou, která se objevila teprve po roce 2000. Její název je odvozován od výroku „válka o talenty“<sup>83</sup>, který se začal používat v souvislosti s problémy organizací získat a udržet si talentované jedince. Za příčiny boje o talenty jsou považovány změny ve struktuře pracovních sil (rostoucí počet pracovníků disponujících znalostmi), stárnutí vyspělých ekonomik, pokles loajality pracovníků k zaměstnavatelům a rostoucí mobilita pracovní síly.<sup>84</sup> V souvislosti s uvedenou metaforou je však nutno podotknout, že někteří autoři upozorňují na nebezpečí takového způsobu uvažování, protože jednak připisuje velkou hodnotu lidem mimo organizaci, čímž vede k podceňování a zanedbávání lidí uvnitř organizace, a dále přehlíží efektivitu týmové práce (synergický efekt).<sup>85</sup>

Armstrong uvádí následující **definici talent managementu**: „Řízení talentů znamená používání vzájemně propojeného souboru činností, které mají zabezpečit, aby organizace přitahovala, udržovala si, motivovala a rozvíjela talentované lidi, které potřebuje v současnosti i v budoucnosti“.<sup>86</sup> Uvedený autor ještě upozorňuje na úzkou souvislost řízení talentů s pojetím vytváření tzv. „nejlepšího/skvělého pracoviště“.<sup>87</sup> Koncepce řízení talentů je založena na myšlence, že každý člověk je více či méně talentovaný, každý je tedy schopný uspět, a tudíž lze dosahovat výjimečných výsledků s „obyčejnými“ lidmi. Její podstata tedy nespočívá jen ve snaze získat a udržet si nové talentované lidi, ale rovněž ve snaze využívat a rozvíjet schopnosti pracovníků, kteří již v organizaci pracují.

Jednotlivými složkami řízení talentů jsou podle Armstronga: strategie zabezpečování talentů; politika a programy jejich získávání a stabilizace; audit talentů; vytváření rolí; řízení vztahů s talenty; řízení pracovního výkonu; celková odměna; vzdělávání a rozvoj; řízení kariéry.<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> Armstrong, 2007, s. 327

<sup>84</sup> Urban, J. Dostupné na WWW: [http://mam.ihned.cz/c4-10102490-22057410-107700\\_d-boj-se-vede-o-talenty](http://mam.ihned.cz/c4-10102490-22057410-107700_d-boj-se-vede-o-talenty)

<sup>85</sup> Srov. Armstrong, 2007, s. 327

<sup>86</sup> Srov. Armstrong, 2007, s. 327

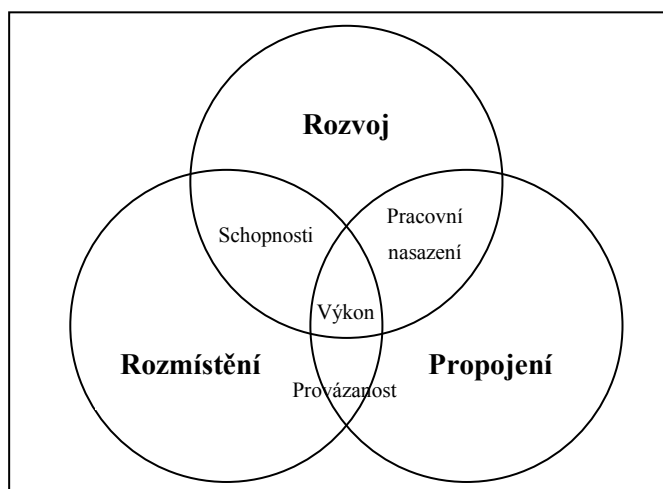
<sup>87</sup> Srov. Armstrong, 2007, s. 327

<sup>88</sup> Srov. Armstrong, 2007, s. 328-330

Ještě než opustíme oblast talent managementu považujeme za zajímavé zmínit se o metodologii<sup>89</sup> **řízení talentů společnosti Deloitte**<sup>90</sup>, o jejím modelu „**Rozmístění – rozvoj – propojení**.“ (viz obrázek 2), který doporučuje svým klientům v rámci poradenského servisu. Uvedený model, dle vyjádření firmy Deloitte, na rozdíl od tradičního přístupu (získání, rozmístění, rozvinutí a udržení talentů) zaměřuje pozornost na rozpoznání „hybných sil“ přímo v organizaci. Usiluje o sladění potřeb a schopností obou zúčastněných stran: zaměstnanců i organizace a umožňuje, aby talentovaní jedinci byli v organizaci efektivně zapojeni. Jedná se o vzájemně propojené složky, a sice:

- rozvoj zaměstnanců;
- rozmístění zaměstnanců tak, aby mohli maximálně využívat své schopnosti;
- propojení zaměstnanců s lidmi, kteří jim mohou pomoci dosáhnout stanovených cílů.

**Obrázek 2: Cyklus rozvoje, rozmístění a propojení pracovníků (model řízení talentů společnosti Deloitte)**



Firma Deloitte dále vyzdvihuje výhody talent managementu, např. zajištění „správných lidí na správném místě ve správnou dobu“; snížení nákladů na fluktuaci a nábor nových zaměstnanců; zefektivnění plánování nástupnictví klíčových pozic, budování image „atraktivního zaměstnavatele“ aj.<sup>91</sup>

<sup>89</sup> Dostupné na WWW: <http://www.deloitte.com/dtt/article/0,1002,cid%253D161582,00.html>

<sup>90</sup> Deloitte (v některých zemích též Deloitte Touche Tohmatsu nebo Deloitte & Touche) je mezinárodní síť poradenských společností, která poskytuje auditorské, daňové a poradenské služby. Společně s PricewaterhouseCoopers, Ernst & Young a KPMG patří do tzv. Velké čtyřky. V České republice firma působí od počátku 90. let.

<sup>91</sup> Dostupné na WWW: [http://www.deloitte.com/dtt/section\\_node/0,1042,sid%253D23786,00.html](http://www.deloitte.com/dtt/section_node/0,1042,sid%253D23786,00.html)

## 5 Osobnost ředitele základní umělecké školy

Důležitost osobní a profesní kvality ředitele pro úspěšnost a rozvoj školy je zřejmá. Rovněž je nesporná skutečnost, že vlivem rozšiřujícího se obsahu manažerské práce a transformačních změn ve školství, jsou kladeny vyšší nároky na jeho osobnostní charakteristiky a kompetence. Změnu v **pojetí role ředitele školy** v průběhu společenského vývoje výstižně formuluje Slavíková, která hovoří o tom, že:

- v 70. letech byla hlavní činností manažerů kontrola;
- v 80. letech převládalo autoritativní dávání příkazů;
- v letech 90. se těžiště přesunulo do oblasti řízení;
- a dnes je nutné být především leaderem.

Podle zmíněné autorky se funkce ředitele školy v současné době stává komplexnější a různorodější. Vyžaduje profesionála, disponujícího mimo jiné takovými osobnostními vlastnostmi a klíčovými kompetencemi, jako jsou: globální myšlení, ochota a schopnost se neustále vzdělávat, osobní flexibilita a kreativita podpořená vysokou sebemotivací.<sup>92</sup>

V této kapitole se zaměřujeme na některé faktory osobnosti ředitele nikoli však z psychologického hlediska, ale v souvislosti se zmíněnými nároky pracovní pozice, kterou zastává. Věnujeme se **autoritě** - jednomu z důležitých aspektů efektivního působení ředitele na učitele a ostatní spolupracovníky, **kompetencím** - způsobilostem a předpokladům ředitele zastávat vedoucí pozici a **sebemotivaci** - hybným silám, jenž mu umožňují přijímat a zvládat náročné činnosti a úkoly.

### 5.1 Osobnost ředitele a jeho autorita

**Autorita** představuje účinnou formu uplatňování moci, jenž je nezbytnou součástí všech řídicích procesů. Její kultivované a uvědomělé využívání sehrává významnou úlohu v procesu operativního řízení školy i postupné realizaci jejího dalšího úspěšného rozvoje. Pro ředitele školy je nenahraditelným nástrojem účinného

---

<sup>92</sup> Srov. Slavíková, 2003, s. 8 a 9

podněcování a ovlivňování činnosti, chování a jednání spolupracovníků, který mu umožňuje sladit individuální osobní cíle a očekávání učitelů s projektovanou vizí a strategickými cíli školy, v závislosti na úrovni jejich aktuální osobnostní a pracovní zralosti.

Obsah pojmu autorita není v odborné literatuře interpretován jednotně. Etymologie slova nás zavádí k latinským slovům:

- „auctor“, překládaném např. jako „napomahatel“, „podpůrce“ či „vzor“, z čehož můžeme vyvodit, že autority bude požívat jedinec, který bude pro ostatní vzorem (příkladem), který je bude pozitivním způsobem obohacovat, napomáhat jejich rozvoji;
- „auctoritas“, znamenající mimo jiné „vliv“, „platnost“ nebo „spolehlivost“, na základě tohoto slova se nabízí výklad, že autorita je dána těmi charakteristikami, které zajišťují důvěryhodnost jejího nositele, jeho schopnost dostát svým slovům.

Základem obou slov je sloveso „augó“, znamenající „podporovati ve vzrůstu“, rozmnožovati“ či zvelebovati“<sup>93</sup>.

Nejčastěji je autorita vymezována ve dvou významových rovinách. Jednak jako forma uskutečňování a využívání moci, založená na legitimitě vlivu určité osoby (instituce či skupiny), plynoucí z hierarchické struktury organizace. V tomto případě se jedná o formální, statutární (poziční) autoritu, nezávislou na osobnostních a odborných předpokladech jejího dočasného reprezentanta.<sup>94</sup> Mimo to je považována za respektovanou a obecně uznanou vážnost a s ní související vliv určité osoby, instituce či ideologie, vyplývající buď z vnějších okolností (např. tradice, majetku), nebo z osobnostních předpokladů (mimořádný talent, schopnosti apod.).<sup>95</sup> Někdy je autorita také chápána jako souhrn psychických vlastností, jenž umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi.<sup>96</sup> Za zmínku jistě stojí také definice Kučerové, která považuje autoritu za „antropologickou konstantu, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační

---

<sup>93</sup> Srov. Kučerová In Vališová, 1999, s. 72.

<sup>94</sup> Srov. Vališová, 2004, s. 17 a Kučerová in Vališová a kol., 1999, s. 70-71

<sup>95</sup> Srov. Vališová, 2004, s. 17 a Kučerová in Vališová a kol., 1999, s. 70

<sup>96</sup> Srov. Vališová, 2004, s. 18



řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“.<sup>97</sup>

Z výše zmíněných různorodých interpretací autority je zřejmé, že se vždy jedná o interpersonální asymetrický vztah, v němž na jedné straně stojí nositel autority, s větší či menší mírou moci či převahy, a na straně druhé ti, kteří jeho vážnost a vliv akceptují, tj. příjemci autority.

Nahlédneme-li význam autority ředitele školy z hlediska jejího využití v současné situaci základního uměleckého školství, docházíme k závěru, že k řízení potřebných změn a s nimi souvisejících dalších aktivit podporujících efektivní a úspěšný rozvoj školy, je důležité, aby ředitelé škol disponovali nejen formální autoritou spjatou s vedoucí pozicí, kterou zastávají, ale také autoritou neformální, získanou na základě svých odborných či osobnostních kvalit. V této souvislosti lze využít doporučení pro posilování neformálních složek autority formulované Veberem<sup>98</sup>, který její posílení spatřuje: v péči o vlastní odbornou kvalifikaci; v adekvátní pracovní morálce; v důslednosti a spravedlnosti při řízení; v příkladné osobní morálce a v korektních a spravedlivých vztazích k podřízeným zaměstnancům.

### 5.2 *Kompetence a vizitka „osobní kvality“*

Téma manažerských kompetencí, zrovna tak jako kompetencí obecně, je v současné době stále velmi aktuální. Vedle kvalifikace jsou to zejména kompetence, tj. způsobilosti k pracovní činnosti, které jsou považovány za určitou formu záruky kvality a efektivity práce manažera a zároveň za důležité předpoklady rozvoje kompetencí u jím řízených spolupracovníků.

V interpretaci pojmu **kompetence** zatím neexistuje shoda, setkáváme se proto s různými vymezeními. Bedrnová, Nový považují řídicí kompetenci za „optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese, včetně sociálních parametrů jeho pracovního zařazení“<sup>99</sup>. Uvedené pojetí v sobě prolíná jak pracovní, tak i sociální pozice a role člověka, které se postupně utvářejí v průběhu

---

<sup>97</sup> Kučerová in Vališová, 1999, s. 69

<sup>98</sup> Srov. Veber a kol., 2003, s. 266

<sup>99</sup> Bedrnová, Nový, 2002, s. 155

výkonu řídicí funkce, přičemž klade důraz na schopnost vyvážit autenticitu osobnosti a požadavky rolového chování a jednání.<sup>100</sup> Podle našeho názoru zajímavou a výstižnou interpretaci uvádí Tureckiová, která chápe profesní kompetenci jako „soubor takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnutí pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jež jsou přitom alespoň v určitých svých aspektech (složkách) přenosné mezioborově“.<sup>101</sup>

Hodnocení důležitých kompetencí se v současné době orientuje, spíše než k předpokladům, směrem k výstupům, k faktické připravenosti manažera zastávat vedoucí funkci. V odborné literatuře existuje celá řada **typologií profesních kompetencí**. Nejčastěji jsou členěny na:

- **funkčně-preskriptivní**, které definují požadavky na manažery na základě analýzy jimi vykonávaných stěžejních činností;
- **observačně-deskriptivní**, jenž se zaměřují na manažerské role;
- **koncepty zaměřené na identifikaci schopností**, resp. důležitých vlastností manažera.<sup>102</sup>

Tureckiová zmiňuje dva základní přístupy k vymezení kompetencí: **americké pojetí** vymezující především kompetence behaviorální (tzv. měkké) a **britské pojetí**, které se zaměřuje na funkční kompetence (technické, tvrdé). Pro praxi doporučuje využití tzv. **multidimenzionálního přístupu**, jenž propojuje přednosti obou uvedených přístupů. Uvádí model Cheethama a Chiverse (viz obr. 3 na následující straně), který umožňuje konstruovat přehledy kompetencí s ohledem na reálnou situaci organizace, čímž se stávají flexibilním nástrojem pro řízení. Lze ho využít k určování ideálního profilu a ten porovnat s aktuálním stavem kompetence pracovníka, což umožňuje odhalit jednak rozdíly a jednak rozvojové předpoklady jednotlivých zaměstnanců.<sup>103</sup>

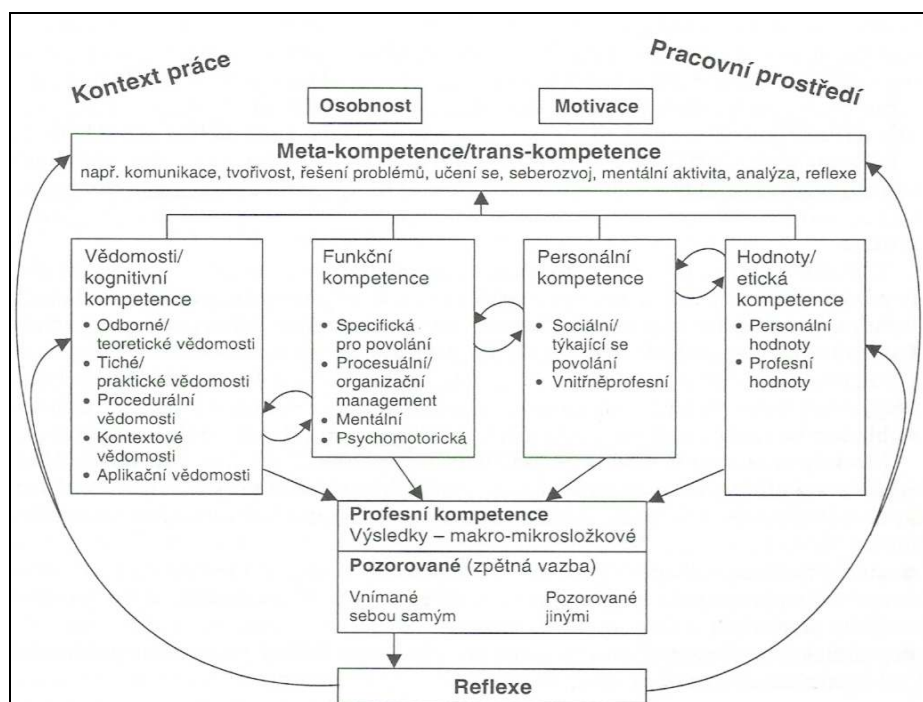
<sup>100</sup>Srov. Bedrnová, Nový, 2001, s. 117 a 121-122

<sup>101</sup>Tureckiová, 2004, s. 31

<sup>102</sup>Srov. Bedrnová, Nový, 2004, s. 153-154

<sup>103</sup>Srov. Tureckiová, 2004, s. 32-34

Obrázek 3: Model profesní kompetence (Cheetham, Chivers, 1998)



Zmíněná autorka rovněž popisuje inspirativní „**Model čtyř faktorů kompetence**“, v němž jsou rozlišovány 3 základní roviny (rovina všeobecné schopnosti, rovina odborných znalostí a „technických dovedností“ a rovina vlastností a dovedností) a 4 složky profesní kompetence:

- **odborná nebo též technická kompetence** – projevuje se ve znalosti oboru (formální kvalifikace), ale i v činnostech spojených s vykonáváním klasických manažerských funkcí apod.;
- **metodická nebo též koncepční kompetence** – projevuje se při strategickém plánování a rozhodování, ve schopnosti globálního myšlení, strukturování problémů apod.;
- **sociální kompetence** – spočívá ve schopnostech navazovat, rozvíjet a udržovat mezilidské vztahy aj.;
- **osobní kompetence** – zahrnující schopnost reflexe, sebereflexe a další schopnosti spadající do oblasti emocionální inteligence atd.<sup>104</sup>

<sup>104</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 36-37

Zajímavý je rovněž **koncept klíčových kompetencí** (nadoborových, interdisciplinárních), které jsou použitelné univerzálně, a tak tvoří základ profesních kompetencí. Nejčastěji jsou mezi ně zařazovány: komunikativnost a kooperativnost; schopnost řešit problémy a tvořivost; samostatnost a výkonnost, schopnost přijímat a nést odpovědnost; schopnost zdůvodňovat a hodnotit a schopnost uvažovat a učit se.<sup>105</sup>

V souvislosti s nahlížením problematiky osobnosti ředitele školy považujeme za důležité zmínit se také o fenoménu tzv. „**osobní kvality**“, jenž představuje konkrétní úroveň jeho pracovních a osobnostních předpokladů.<sup>106</sup> Její aktuální úroveň se většinou liší od úrovně ideální, přičemž dle vyjádření Bedrnové, Nového mívají pouze lidé s její lepší profilací (tj. lidé dostatečně flexibilní, schopní sebereflexe a dbající na svůj další rozvoj) tendenci směřovat k ideálnímu stavu. Se snahami o specifikaci optimálních osobnostních vlastností se setkáváme již od poloviny 20. století, o čemž svědčí výše zmíněný universalistický proud teorií leadershipu. Ačkoliv tyto vlastnosti nelze jednoznačně vymezit považujeme za vhodné poukázat na existenci určité ideální podoby osobní kvality manažera, která může podpořit snahu o další osobnostní a profesní rozvoj.

Problematikou zásadních **charakteristik úspěšného řídicího pracovníka** se zabýval výzkum Hay Management Group<sup>107</sup>. Zjištěné charakteristiky lze ve vazbě na efektivitu školy strukturovat do pěti základních oblastí:

- osobnostní kvality;
- vytvoření vize;
- motivace;
- monitorování a
- zvyšování kvality školy a získávání informací (viz obr. 4 na následující straně)

---

<sup>105</sup> Srov. Tureckiová, 2004, s. 37-38

<sup>106</sup> Srov. Bedrnová, Nový, 2002, s. 138

<sup>107</sup> In Slavíková, 2003, s. 23-24

Obrázek 4: Charakteristiky úspěšného řídicího pracovníka

Osobnostní kvality řídicího pracovníka	Vytvoření vize	Motivace	Monitorování a zvyšování kvality školy	Získávání informací
Sebedůvěra Profesionalita Respektování ostatních Čestnost	Strategické myšlení Stanovení náročných úkolů	Motivace a vliv Pozitivní přístup	Analytické myšlení Iniciativa Transformační vedení Týmová práce Rozvoj lidských zdrojů Empatie Čitelnost, zodpovědnost za vykonanou práci	Vyhledávání informací Pochopení okolního prostředí

### 5.3 Sebemotivace ředitele školy

Motivace spolupracovníků patří mezi nejdůležitější činnosti ředitele školy, neboť pouze za předpokladu jejího kvalitního a účinného uskutečňování může být dosaženo jejich aktivizace a angažovanosti.

Jelikož se většinou nepředpokládá, že by ředitele školy motivoval někdo mimo školu, např. zřizovatel, je zřejmé, že nese zodpovědnost také za motivaci vlastní osoby, tj. za **sebemotivaci**. Musí si najít prostředky či identifikovat motivy, jimiž dosáhne osobní zainteresovanosti na řídicí činnosti a dlouhodobé ochoty angažovat se ve prospěch školy. Jedná se o problematiku, která velmi úzce souvisí se schopností řídit sebe sama.

Klasifikace teorií motivace jsme se stručně dotkli v subkapitole 3.1, proto se zde zaměříme na doporučení týkající se přímo sebemotivace manažerů.

**Specifické návrhy pro sebemotivaci** formuloval Odiorne. Jedná se o doporučení:

- stanovit si vlastní cíle a ty neztrácet ze zřetele;
- doplnit vlastní dlouhodobé cíle dílčími krátkodobými cíli a specifickými úkoly;

- každý rok se naučit nějakou novou náročnou činnost či oblast znalostí; jakéhokoliv stupně vzdělání s musí stát východiskem pro získání stupně vyššího;
- pracovat tvořivě, sestavit si cíle zdokonalení své činnosti;
- využívat principu zpětné vazby a odměňovat se.<sup>108</sup>

Další autoři doporučují:

- pracovat v náročném, ale přátelském prostředí;
- možnost soutěžit;
- možnost spolupracovat s vynikajícími odborníky;
- možnost angažovat se v manažerských klubech.

Zdůrazňován je rovněž plán vlastního kvalifikačního rozvoje, příp. celoživotní strategie osobního růstu.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Koontz, Weihrich, 1993, s. 441

<sup>109</sup> Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 139

## 6 Empirická část

### 6.1 Metodika šetření

#### 6.1.1 Cíle empirického šetření a stanovené předpoklady

K empirickému šetření jsme přistupovali s **cílem** zjistit a porovnat názory a zkušenosti ředitelů „pilotních“ základních uměleckých škol na důležité osobnostní charakteristiky řídícího pracovníka a na činnosti úzce související s aktuálním obsahem řízení, neboť předpokládáme, že klade větší nároky na:

- osobnost ředitele školy jako klíčového aktéra všech jím řízených procesů, zejména na jeho osobnostní charakteristiky; kompetence; autoritu, která podmiňuje jeho reálnou možnost ovlivňovat učitele; sebemotivaci;
- manažerské činnosti, jejichž rozsah se neustále rozrůstá o další, relativně nové aktivity, např. o již zmíněné řízení procesu změny, jenž zahrnuje: přesvědčování učitelů o smysluplnosti změny; překonávání strachu, nejistoty, mnohdy i nechuti ke změně; zajištění systematického rozvoje učitelů; provedení kvalitní analýzy stávajícího stavu školy aj.;
- poučené a uvědomělé vedení lidí, jenž zaručí jejich motivaci, aktivizaci a zainteresovanost na společných cílech;
- koncepční práci, tj. promýšlení, utváření a naplňování vize, definování strategických cílů, vyhledávání a využívání příležitostí pro dlouhodobý rozvoj školy.

Sledované faktory jsme rozdělili do tří **tematických oblastí**.

První oblast je zaměřena na **faktory vážící se k osobě ředitele školy**. Zabývá se problematikou autority, resp. otázkou zdrojů podmiňujících její dlouhodobou existenci a účinnost. Zjišťuje názory respondentů na důležité osobnostní charakteristiky a kompetence ředitele a na míru významnosti, kterou jim z hlediska své praxe a zkušeností přisuzují. Dotýká se sebemotivace ředitelů škol, tj. zjišťuje motivy, jenž je aktivizují k přijímání a zvládání náročných výzev a úkolů (např. pilotáž), udržují jejich pracovní výkonnost na optimální úrovni, a zejména jim umožňují dlouhodobě

motivovat a stimulovat své spolupracovníky. V neposlední řadě analyzuje představy respondentů o „dobrém“ řediteli, které porovnává s výpověďmi o realitě.

V této oblasti předpokládáme, že :

- neformální autorita bude vnímána jako fenomén, který je výsledkem působení několika vzájemně se doplňujících a podmiňujících faktorů;
- názory respondentů se shodnou na nedostatečné účinnosti formální autority z hlediska dlouhodobého pozitivního vlivu ředitele školy na spolupracovníky;
- za nejvýznamnější kompetence budou považovány, vzhledem k aktuální situaci v základním uměleckém vzdělávání, kompetence vůdčí, koncepční a schopnost ředitele školy dále se rozvíjet;
- preferenční motivační úroveň ředitelů škol se bude nacházet v rovině seberealizace.

Druhá problémová oblast se snaží postihnout ty **faktory v řízení, které umožňují podněcovat a aktivizovat učitele**, využít jejich odborný a osobnostní potenciál a usměrňovat jejich další rozvoj. Zaměřuje se proto na důležitou a náročnou manažerskou funkci vedení lidí. Sumarizuje výpovědi respondentů o upřednostňovaných stylech vedení, analyzuje proměnné, které podle jejich názoru volbu konkrétního stylu ovlivňují a shrnuje názory na osvědčené a v praxi nejčastěji uplatňované způsoby motivace učitelů. Tato zjištění pak porovnává s výpověďmi respondentů o prakticky uplatňovaných způsobech rozhodování a o důvodech jeho aplikace v procesu tvorby ŠVP.

V souvislosti s těmito problematikami jsme stanovili tyto předpoklady:

- předpoklad, že vzhledem k aktuálně uskutečňovanému procesu pilotního ověřování RVP ZUV, jehož úspěšné zvládnutí vyžaduje zainteresovanost učitelů, budou upřednostňovány styly řízení a způsoby rozhodování s významným prostorem pro jejich participaci;
- předpoklad, že za nejúčinnější formu motivace učitelů bude, vedle finančního odměny, považováno veřejné ocenění kvalitní práce či výkonu.



Třetí problémová oblast se zabývá **činnostmi, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí a využití transformačních změn**. Vypovídá o postojích respondentů ke změnám, konkrétně o jejich názorech na kurikulární reformu základního uměleckého vzdělávání a způsobech využití příležitostí, jenž nabízí. Zjišťuje jejich dosavadní zkušenosti s řízením vnitřní záměrné změny a názory na faktory účinné spolupráce mezi ředitelem a učiteli jako základního předpokladu jejího úspěšného zvládnutí. Vzhledem k tomu, že probíhající proces změn je zaměřen na kvalitativní proměnu výchovně vzdělávacího procesu, zjišťuje, jakým způsobem jej respondenti posuzují a hodnotí, jak získávají informace a přehled o jeho průběhu a kvalitě.

V této souvislosti předpokládáme, že:

- podstata reformy, která směřuje ke kvalitativní proměně výchovně vzdělávacího procesu, podnítl profesionální rozvoj učitelů, neboť posiluje jejich pedagogickou autonomii a odpovědnost za vlastní pedagogickou práci a její výsledky;
- za nejobtížnější fázi v procesu řízení změny bude označena fáze úvodní, a to přesvědčit učitele o její potřebnosti, tj. o smyslu kurikulární reformy;
- bude doceněn význam hospitační činnosti jako relevantního nástroje vypovídajícího o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

### 6.1.2 Popis výzkumného vzorku

Empirické šetření bylo zaměřeno na ředitele „pilotních“ základních uměleckých škol, a to z následujících důvodů:

- jedná se o specifickou skupinu ředitelů, která je daná a má jasný úkol;
- prvotní iniciativa, tj. zájem o pilotáž, byla na jejich straně, tudíž předpokládáme, že se jedná o proaktivně uvažující a jednající ředitele (i když jsme si vědomi, že motivy k tomuto kroku mohly být značně rozdílné, což se pokusíme také v rámci empirického šetření zjistit);
- řídí školy, jenž byly do pilotního projektu vybrány ve spolupráci MŠMT ČR, Výzkumného pedagogického ústavu v Praze a Krajských úřadů všech krajů ČR na základě specifických kritérií - zastoupení všech krajů, všech typů zřizovatelů (magistrát, obec, kraj, soukromé školy), škol různých velikostí škol (plnooborových<sup>110</sup> i zřizujících pouze některé umělecké obory);
- na rozdíl od ředitelů ostatních (nepilotních) škol, kterých se zatím kurikulární reforma dotkla pouze vzdáleně, jsou tito ředitelé nuceni se intenzivně zabývat manažerskými činnostmi (řízením změny, koncepcí učící se organizace atd.) pojednávány v této práci;
- v neposlední řadě se jedná o ředitele, kteří jsou tzv. „v obraze“, jsou detailně obeznámeni s filozofií, cíli a principy probíhající kurikulární reformy a jsou osobně (společně se svými učiteli) zainteresováni na jejím průběhu. Lze tedy předpokládat, že mohou se znalostí věci vypovídat o všech procesech, které aktuálně řídí a mohou již částečně zreflektovat své zkušenosti.

Souhrnné údaje o výzkumných vzorcích, rozlišených podle použitých metod, jsou uvedeny v tabulkách 2 – 4 na následující straně.

Ředitele škol, s nimiž jsem uskutečňovali hloubkové rozhovory, jsme vybírali náhodně. Snažili jsme se pouze, aby se jednalo o statutární zástupce plnooborových škol z více krajů. Mezi respondenty bylo pět žen a tři muži.

---

<sup>110</sup> Plnooborovou školou nazýváme školu, která organizuje vzdělávání ve všech čtyřech uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém.

V rámci dotazníkového šetření jsme oslovili všech 39 ředitelů pilotních škol. I přes opakované telefonické a písemné výzvy se jich do empirického šetření zapojilo pouze 27, tj. 69 %. Mezi respondenty bylo 14 žen a 13 mužů.

**Tabulka 1: Souhrnné údaje o respondentech účastnících se dotazníkového šetření**

Vzdělání		Aprobace					Studium managementu		Délka praxe v řídicí funkci		
Konzervatoř	VŠ	HO	TO	VO	LDO	Jiná	Ano	Ne	Do 10 let	Do 20 let	Do 35 let
10	17	22	0	1	1	3	16	11	8	14	5

**Tabulka 2: Souhrnné údaje o školách řízených respondenty, kteří se účastnili dotazníkového šetření**

Zřizovatel školy				Počet zřizovaných oborů			Počet řízených učitelů			
Obec	Magistrát	Kraj	Soukromá škola	2	3	4	Do 15	Do 30	Do 50	Nad 50
15	2	8	2	1	7	19	2	15	5	5

**Tabulka 3: Souhrnné údaje o respondentech, s nimiž byly uskutečňovány hloubkové rozhovory**

Kraj	Zřizovatel školy	Počet let v řídicí funkci	Počet zástupců	Počet řízených učitelů	Počet žáků	Počet oborů
Praha	Magistrát	7	2	51	959	4
Praha	Magistrát	8	1	45	872	4
Středočeský	Obec	8	1	18	424	4
Karlovarský	Obec	25	1	24	470	4
Karlovarský	Magistrát	4	3	75	1420	4
Karlovarský	Obec	21	0	22	453	4
Ústecký	Obec	15	1	24	697	4
Ústecký	Magistrát	15	2	38	804	4

### 6.1.3 Popis použitých metod

V průběhu empirického šetření byly použity dvě výzkumné techniky (kvalitativní a kvantitativní) náležející mezi explorativní metody: nestandardizovaný rozhovor a dotazník.

Prostřednictvím **nestandardizovaného, volného rozhovoru** jsme se snažili získat co nejvíce informací o zkoumaných jevech a o subjektivní dimenzi aktuálního procesu řízení školy. Vzhledem k jejich časové náročnosti, jsme je uskutečnili pouze s osmi řediteli náhodně vybraných pilotních škol (viz tabulka 4 na předcházející straně) z krajů: Ústeckého, Karlovarského, Středočeského a Hlavního města Prahy. Všechny ředitele jsme o rozhovor požádali telefonicky a předem jsme je připravili na skutečnost, že se jedná o časově náročnou záležitost. Jejich reakce byly bez výjimky pozitivní a vstřícné.

Pro vedení rozhovoru jsme si předem stanovili velmi obecnou strukturu – **plán problémových okruhů**, které se týkaly:

- **osobnosti ředitele školy** (jeho autority, kompetencí, dalšího vzdělávání, sebemotivace);
- **manažerských činností**, zejména manažerské funkce vedení lidí (používané styly vedení, formy motivace učitelů, způsoby komunikace o pilotáži);
- **možností rozvoje školy prostřednictvím kurikulární reformy** (postoje k reformě, důvody zapojení do pilotáže, přístupy k řízení změny).

Plán byl zárukou toho, že jsme se dostali ke všem důležitým oblastem. Konkrétní otázky jsme formulovali až v průběhu rozhovoru v závislosti na předchozích odpovědích respondentů.

Na základě výsledků z rozhovorů jsme posléze vytvořili **dotazník** (anonymní), který uvádíme v příloze (příloha 1). Při koncipování dotazníku jsme si rovněž nejprve stanovili problémové oblasti (viz subkapitola 6.1.1), k nimž jsme posléze přiřazovali jednotlivé položky. Do dotazníku jsem zařadili jak uzavřené, polouzavřené, tak i otevřené otázky (včetně otázek typu nedokončených vět). U uzavřených otázek jsme se snažili nabídnout respondentům více variant odpovědí.

Přehled položek vztahujících se k jednotlivých **problémovým oblastem** vypadá následovně:

- **osobnost ředitele školy** (položky 1 – 5);
- **činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků** (položky: 6, 7, 8, 14, 15);
- **činnosti a postoje ředitele v době transformačních změn** (položky 9 – 13).

Jak jsme se již zmínili výše, prostřednictvím dotazníku jsme požádali o spolupráci všechny ředitele pilotních škol. Většina respondentů, kteří akceptovali naši výzvu, se zapojila do šetření neprodleně. Na opakované výzvy reagovalo již pouze pět ředitelů. Někteří ředitelé na naši žádost otevřeně reagovali s nevolí a odmítli dotazník vyplnit.

**Kvalitativní a kvantitativní výzkum** jsou vzájemně komplementární. Umožňují, aby výstup z jednoho typu výzkumu byl i opakovaně převzat druhou metodou, a tak byla neustále spirálovitě prohlubována znalost zkoumaných jevů. Každá z těchto metodologií je však sama o sobě samostatným poznávacím systémem.<sup>111</sup> Creswell definoval kvalitativní výzkum následovně: „Kvalitativní výzkum je proces hledání založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“<sup>112</sup> Poskytuje mnoho informací o poměrně malém počtu jedinců, takže generalizace závěrů výzkumu na celou populaci je problematická. Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, který testuje předem stanovené hypotézy, si klade za cíl dosáhnout hlubšího porozumění, vytvořit nové hypotézy, novou teorii.<sup>113</sup> Snaží se odhalit a porozumět podstatě neznámých jevů nebo získat detailní informace či nové a neotřelé názory na jevy známé. Používá se při zkoumání organizací, skupin i jednotlivých osob.<sup>114</sup>

<sup>111</sup> Srov. Disman, 1993, s. 290

<sup>112</sup> Creswell, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. Citováno podle: Hendl, 2005, s. 50

<sup>113</sup> Srov. Disman, 1993, s. 286

<sup>114</sup> Srov. Strauss; Corbinová, 1999, s. 11-12

Výběr proměnných v kvalitativním výzkumu není prováděn výzkumníkem, ale o redukci dat rozhodují zkoumané osoby. Výzkumník se snaží získat všechna data, vztahující se k určitému problému, proto nevtačuje respondenta do předem připravených schémat, ale vede jej k tomu, aby mu sdělil všechny informace, které subjektivně považuje k dané problematice za relevantní. Za pomoci induktivní logiky pak výzkumník pátrá po pravidelnostech, strukturách a významu získaných dat.<sup>115</sup>

**Nestandardizovaný** (hloubkový) **rozhovor** představuje interakci mezi tazatelem a respondentem, pro níž má tazatel jen velmi obecný plán, který nezahrnuje výčet otázek, jejich znění ani pořadí. Respondent je tak v podstatě spoluautorem výzkumu, spoluautorem znění otázek, neboť následující otázka vyplývá z odpovědi na otázku předchozí.<sup>116</sup> Nespornou výhodou rozhovoru je, že respondent může sdělit své zcela subjektivní dojmy a názory a může samostatně navrhnout možné vztahy a souvislosti mezi jevy. Tazatel má možnost se přesvědčit, zda dotazovaný správně chápe položené otázky a v neposlední řadě může tematizovat konkrétní podmínky situace respondenta.<sup>117</sup>

**Dotazník** je výzkumná technika, která má písemnou podobu a je vhodná pro hromadné získávání údajů. Její předností je možnost získání většího množství dat a jejich poměrně snadná administrace. Problémem však je, jak upozorňuje Pelikán, validita získaných údajů, které mohou být zatíženy subjektivním zkreslením, a míra akceptace zvolené formy dotazování respondentem.<sup>118</sup>

Při přípravě dotazníku je nutné věnovat pozornost **konstrukci otázek**. Otázky by měly být srozumitelné, měly by být formulovány neutrálně, tzn. že alternativy odpovědí by neměly zjevně respondenta odrazovat ani se nabízet jako optimální, a neměly by být kladeny v jednoznačně kladné či záporné formě.<sup>119</sup> Existují různé typy otázek. Vzhledem ke konstrukci našeho dotazníku se přidržíme rozlišení podle míry volnosti, kterou respondentovi nechávají k vyjádření. Podle tohoto kritéria se dělí na: uzavřené, v nichž nemá respondent možnost vlastní odpovědi, ale volí z nabízených

---

<sup>115</sup> Srov. Disman, 1993, s. 290

<sup>116</sup> Srov. Disman, 1993, s. 308

<sup>117</sup> Srov. Hendl, 2005, s. 166

<sup>118</sup> Srov. Pelikán, 2004, s. 104 - 105

<sup>119</sup> Srov. Pelikán, 2004, s. 106

variant odpovědí; polouzavřené, které poskytují respondentovi jednak možnost volby odpovědí z nabízených variant a kromě toho také možnost volby vlastní odpovědi; otevřené, které ponechávají respondentovi plnou volnost se vyjádřit (jejich nevýhodou je však obtížnější zpracování).

Dotazník má mít promyšlenou **strukturu**. Většinou se skládá ze: vstupní části zahrnující oslovení respondenta, motivačního textu k vyplnění a vrácení dotazníku, jména autora dotazníku a pokynů k vyplňování; hlavní části, která obsahuje vlastní otázky; závěrečného poděkování za spolupráci.

#### 6.1.4 Způsob zpracování získaného materiálu

**Rozhovory**, které jednotlivě trvaly zhruba 60 až 90 minut, se odehrávaly na školách řízených respondenty v průběhu měsíců května, června a září 2007. Byly zaznamenávány, s předchozím souhlasem respondentů, na diktafon a poté přepsány. Jednalo se o poměrně časově náročnou záležitost, neboť přepis jednoho rozhovoru trval, v závislosti na jeho délce, cca 8 – 10 hodin. Přepsané odpovědi z rozhovorů jsme nejprve rozčlenili do širších kategorií podle témat problémových oblastí a následně ještě do menších celků, které nám umožnily ještě podrobněji rozlišit získaná data. Příklady zpracování rozhovorů uvádíme v přílohách 3 – 7. Při následné nekvantitativní obsahové analýze získaných dat jsme se snažili nalézt a konfrontovat konkrétní názory respondentů. Objevili jsme shodné, ale i rozdílné postoje, jenž nám umožnily vzájemné porovnání a shrnutí těchto názorů, a tím i hlubší porozumění zkoumaným problematikám. Zároveň nám sloužily jako východisko pro koncipování dotazníku. Respondenti jsou za účelem zachování anonymity dále textu označováni jako ŘŠ/1 až ŘŠ/8.

**Dotazníky**, které byly respondentům zadávány anonymně, jsme zpracovávali tak, že:

- **Otevřené otázky** (položky 4, 5, 8, 9, 11, a 15) jsme analyzovali podle předem stanovených kritérií (kritéria postupně popisujeme v kapitole 6.2) a následně jsme je shrnuli do tabulek;
- Data získaná z **uzavřených a polouzavřených otázek** (samozřejmě vyjma varianty volné odpovědi) jsme uspořádali do frekvenčních tabulek (tabulek rozdělení četností) a grafů. Vzhledem k tomu, že respondenti u některých položek (položky 1, 2, 3, 6, 12, 13) přiřazovali svým volbám odpovědi také významnost od 1 do 5 (1 = největší a 5 = nejmenší významnost), přidělili jsme posléze těmto volbám body 1 – 5 (tzn. že dal-li respondent určitou možnost odpovědi na 1. místo – přidělili jsme této volbě 5 bodů, 2. místu – 4 body, 3. místu - 3 body atd.), čímž jsme přidělenou významnost zohlednili při určování celkového pořadí (žebříčku) variant odpovědí.



## 6.2 Výsledky empirického šetření

Výsledky empirického šetření, k nimž jsme dospěli prostřednictvím vyhodnocení dat získaných z hloubkových rozhovorů a dotazníků, prezentujeme podle tematických oblastí specifikovaných v subkapitole 6.1.1.

### 6.2.1 Osobnost ředitele školy

Subkapitola sumarizuje a analyzuje zjištění týkající se kompetencí, osobnostních charakteristik, sebemotivace a autority ředitelů škol a jejich představ o dobrém řediteli.

#### A) Autorita

Při analýze odpovědí respondentů z hloubkových rozhovorů jsme se jednak snažili zjistit jak obecně nahlízejí na **autoritu ředitele školy** (jaký význam z hlediska praxe přikládají formálnímu a neformálnímu typu autority), a dále zejména v čem spatřují zdroje nezbytné k jejímu budování a posilování. Zda-li se domnívají, že ji posilují spíše:

- osobnostní charakteristiky ředitele (jaký ředitel je, kdo je);
- činnosti, aktivity ředitele (co ředitel skutečně dělá);
- dovednosti a schopnosti, resp. kompetence ředitele (co ředitel umí a k čemu má předpoklady).<sup>120</sup>

Výsledky analýzy rozhovorů potvrdily náš logický předpoklad, že k dlouhodobému pozitivnímu vlivu ředitele školy na učitele nestačí autorita automaticky se pojící k vykonávané řídicí funkci (formální autorita). Co se týče zdrojů neformální autority, tak ta je podle respondentů do určité míry závislá na všech třech výše specifikovaných faktorech (viz tabulka 4 na následující straně). Z celkového počtu 12 výroků je k osobnostním charakteristikám vztaženo 5 výroků, k činnostem se vyjadřují respondenti ve 2 výrocích a kompetence jsou obsaženy v 5 výrocích.

---

<sup>120</sup> Při stanovení uvedených kritérií jsme se inspirovali výzkumem: „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“, autorů: Pola, M.; Hlouškové, L.; Zounka, J.; Novotného, P. a kol.. In POL, M. a kol., 2005, s. 63

Tabulka 4: Přehled výroků respondentů ke zdrojům autority ředitele školy (rozhovory)

Osobnostní charakteristiky ředitele	Činnosti, aktivity ředitele	Kompetence, předpoklady ředitele
Ředitel musí být osobnost (2 výroky) Musí mít důvěru svých podřízených Měl by to být charakterní člověk Musí si být vědom svých hodnot	Učitelé musí věřit, že ředitel je garantem úspěšného fungování školy Autorita musí vyplynout z chování, jednání	Musí být odborník Musí být manažer Musí mít znalosti (2 výroky) Umět fundovaně reagovat

Výsledky analýzy odpovědí k položce 5 v dotazníku demonstruje tabulka 5 uvedená na následující straně. Z tabulky vyplývá, že respondenti **neformální autoritu vztahují**:

- nejvíce k **osobnostním charakteristikám** (35 výroků z 82), a to zejména ke kvalitám, které jsou potřebné pro úspěšné řízení (15 výroků z 35), např. spravedlnost, objektivita, náročnost; dále k příkladným morálním vlastnostem (11 výroků z 35) jako jsou: čestnost, důvěryhodnost, pravdomluvnost, skromnost aj.; k vlastnostem potřebných pro budování a rozvoj pozitivních mezilidských vztahů (9 výroků z 35): empatie, komunikativnost, citlivost, otevřenost apod.;
- k **činnostem** (26 výroků z 82): jejich příkladnému uskutečňování (9 výroků z 26); řídicím (7 výroků z 26); činnostem, v nichž se odrážejí osobní kvality nositele autority (5 výroků z 26); sociálním (4 výroky z 26); odborným (pouze jeden výrok);
- o něco méně také **ke kompetencím** (22 výroků z 82): odborným (10 výroků z 22); řídicím a vůdčím (5 výroků z 22); klíčovým (4 výroky z 22) a sociálním (3 výroky z 22).

Je tedy zřejmé, že ačkoli je autorita výsledkem pozitivního působení několika vzájemně se doplňujících a podmiňujících faktorů (činností, kompetencí i osobnosti nositele autority), jsou to právě osobnostní charakteristiky, s nimiž si respondenti autoritu dávají nejčastěji do souvislosti.

**Tabulka 5: Sumarizace výroků respondentů ke zdrojům autority (dotazník)**

Chce-li mít ředitel u svých spolupracovníků skutečnou (ne pouze formální autoritu), musí ...		
Osobnostní charakteristiky ředitele	Činnosti, aktivity ředitele	Kompetence, předpoklady ředitele
Být: <ul style="list-style-type: none"> <li>- spravedlivý (4 výroky);</li> <li>- důvěryhodný (3 výroky);</li> <li>- spolehlivý (3 výroky);</li> <li>- charakterní (2 výroky);</li> <li>- empatický (2 výroky);</li> <li>- komunikativní (2 výroky);</li> <li>- čestný (2 výroky);</li> <li>- objektivní;</li> <li>- citlivý;</li> <li>- náročný;</li> <li>- skromný;</li> <li>- tolerantní;</li> <li>- přísný;</li> <li>- pracovitý;</li> <li>- pravdomluvný;</li> <li>- otevřený;</li> <li>- tvořivý;</li> <li>- vstřícný;</li> <li>- realistický;</li> <li>- vzdělaný.</li> </ul> Nepovyšovat se Být vůdčí typ Být osobnost Mít vysoké morální a charakterové vlastnosti	Jít příkladem (9 výroků) Zastat se učitelů (2 výroky) Dbát na dodržování společných cílů, úkolů, příkazů (2 výroky) Naslouchat potřebám učitelů Obhájit požadavky u zřizovatele Dávat smysluplné příkazy Garantovat dodržování pravidel Stát za svými rozhodnutími Umět veřejně přiznat chybu Být úspěšný pedagog Přesvědčit svými činy Chovat se jako šéf s lidskou tváří Dávat najevo zapálení pro věc Chovat se jako integrovaná osobnost Mít přehled o realitě Mít vizi	Být odborník v oboru (7 výroků) Být odborník v mnoha ohledech (2 výroky) Být manažer Být leader Umět naslouchat Mít diplomatické schopnosti Umět rychle rozhodovat Umět nést zodpovědnost Umět jasně formulovat a vytyčovat úkoly Umět se zastat učitelů Umět najít kompromis Dokázat delegovat pravomoci Dokázat argumentovat se znalostí problému Umět jednat v krizi Mít všeobecný přehled

***B) Kompetence a osobnostní charakteristiky***

Tyto oblasti jsme zařadili do empirického šetření se záměrem zjistit, které **kompetence a osobnostní charakteristiky** považují respondenti na základě své praxe a zkušeností pro úspěšné řízení školy za nejpodstatnější. V rozhovorech se respondenti vyjadřovali pouze k otázce kompetencí, a to zcela volně, tzn. že jim nebyla vnucována žádná struktura či dělení kompetencí. Naproti tomu v dotaznících jim bylo k oběma problematikám nabídnuto několik možných variant odpovědí.

Z analýzy rozhovorů (viz tabulka 6) je zřejmé, že se respondenti celkem pochopitelně vyjadřovali o všech **kompetencích** v podobě výstupů. Vedle manažerských kompetencí (8 výroků z 33) zmiňovali především kompetence osobní (7 výroků z 33) a sociální (také 7 výroků z 33), tedy způsobilosti, které velmi úzce souvisí s emocionální inteligencí. Na dalších místech se z hlediska četnosti výroků ocitly kompetence klíčové a vůdčí (celkem 9 výroků z 33) a k našemu překvapení byly pouze okrajově (po jednom výroku z 33) zmíněny kompetence odborné a koncepční. Vzhledem k tomu, že se v dotazníkovém šetření tato skutečnost již neopakovala (jak dokládá tabulka 8), můžeme se domnívat, že určitou roli při hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí sehrály aktuálně prováděné aktivity ředitelů. V době, kdy byly s řediteli škol uskutečňovány rozhovory, se samotná tvorba ŠVP teprve připravovala, tudíž ředitelé měli za sebou pouze zahajovací, i když jak bude dále doloženo, mnohdy nesnadné období přesvědčování učitelů o smysluplnosti reformy a příležitostech, které přináší. Koncepční záležitosti (formulování vize, vytyčování strategických cílů a společné promýšlení profilace školy) a vlastní tvorba ŠVP (koncepte učebních osnov, formulování vzdělávacích a výchovných strategií atd.), pro jejíž zdárný výsledek je podstatná odborná erudovanost ředitelů, měly na pořad dne teprve přijít.

**Tabulka 6: Shrnutí výroků respondentů ke kompetencím ředitele školy (rozhovory)**

Kompetence	Výroky respondentů
Klíčové	Musí se stále vzdělávat; musí být schopen říct, ale i korigovat svůj názor; musí být pozitivně naladěný (2 výroky)
Osobní	Musí být přímý; musí udělat pozitivní první dojem; musí být spravedlivý (2 výroky); sebevědomý; optimistický; entuziastický
Sociální	Musí si získat a stmelovat kolektiv (3 výroky); naslouchat lidem, citlivě řešit názorové a generační rozdíly mezi učiteli; mít pozitivní vztah k lidem, zvládat komunikaci vně i uvnitř školy
Vůdčí	Musí být leaderem (4 výroky); účinně ovlivňovat zaměstnance, tj. umět je strhnout a nasměrovat, aby pracovali na společném cíli
Manažerské	Musí být manažerem (5 výroků); zviditelňovat školu; zvládat timemanagement; zajistit investice
Odborné	Musí být úspěšný pedagog
Koncepční	Musí mít nadhled

Jak jsme již předeslali výše, v dotazníkovém šetření jsme respondentům k oběma sledovaným oblastem nabídli několik možných variant odpovědí. Skutečnost,

že respondenti vybraným odpovědím přidělovali také významnost od 1 do 5, nám umožnila sestavit pořadí, resp. žebříčky důležitých osobnostních charakteristik a kompetencí.

Z tabulky 7, která sumarizuje odpovědi respondentů týkající se **kompetencí ředitele školy** (dotazník; položka 2) vyplývá, že za nejdůležitější pro současné řízení považují kompetence: *vůdčí, manažerské, koncepční a sociální*. Ty spolu s jednou z klíčových kompetencí – *schopností přijímat a nést zodpovědnost* tvoří obsah 72 % všech odpovědí. Jako další se v pořadí významnosti ocitají: *odborné a osobní kompetence*, které jednotlivě figurovaly v 9 % odpovědí a na posledních místech, v celkovém úhrnu 10 % výroků, se nacházejí další klíčové kompetence, a sice *pozitivní uvažování a proaktivní jednání, způsobilost dále se rozvíjet a schopnost zdůvodňovat a hodnotit*.

**Tabulka 7: Žebříček kompetencí dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)**

Které kompetence považujete v současné době pro úspěšné školy za nejdůležitější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Vůdčí kompetence	1	82	82	20%	20%
Manažerské kompetence	2	74	156	18%	39%
Koncepční kompetence	3	56	212	14%	52%
Sociální kompetence	4	42	254	10%	63%
Schopnost přijímat a nést zodpovědnost	5	38	292	9%	72%
Odborné kompetence	6	37	329	9%	81%
Osobní kompetence	7	34	363	9%	90%
Pozitivní uvažování a proaktivní jednání	8	22	385	5%	95%
Způsobilost dále se rozvíjet	9	17	402	4%	99%
Schopnost zdůvodňovat a hodnotit	10	3	405	1%	100%
		405		100%	

Nejvíce překvapující je podle našeho názoru předposlední pořadí nadoborové kompetence *dále se rozvíjet*, k němuž se podrobněji vyjadřujeme v závěrech empirického šetření.

Názory respondentů na otázku **osobnostních charakteristik** (dotazník; položka 1) jsou shrnuty a podle významnosti seřazeny v tabulce 8 na následující straně. Výsledky vypovídají o tom, že největší význam respondenti přikládají: *nadšení ředitele, jeho zapálení pro věc*, které se objevilo v téměř pětině všech odpovědí. Do pětice nejpodstatnějších charakteristik se dále dostaly: *rozhodnost, vysoká pracovní morálka, pochopení a tolerance k druhým a čestnost a spolehlivost*. Teprve na dalších místech (6. – 9. místo) se nacházejí: *tvořivost, autorita, adekvátní sebepojetí a flexibilita*. Opět velmi zarážející je předposlední pořadí u *ochoty dále se vzdělávat*, která figurovala pouze v 5 % všech odpovědí a téměř bezvýznamné procento u *ctižádosti*.

Vzhledem k poněkud zarážejícím výsledkům týkajících se *ochoty a způsobilosti dále se rozvíjet*, považujeme za vhodné zařadit do této části textu ještě názory respondentů na **problematiku dalšího vzdělávání**, konkrétně na studium managementu, získané prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Aktuální situace v základních uměleckých školách vzniklá v důsledku kurikulární reformy je, jak už bylo řečeno, z manažerského hlediska vlastně řízením změny, což je jen jedna z mnoha činností, které teprve v nedávné době rozšířily okruh důležitých manažerských funkcí. Proto nás zajímalo, zda-li si tuto skutečnost respondenti uvědomují a jsou-li motivováni k dalšímu vzdělávání v tomto směru či jestli vítají a v praxi využívají teoretické znalosti získané prostřednictvím některé z forem funkčního studia, jehož absolvování jim přikazuje zákon<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> § 5 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

**Tabulka 8: Žebříček osobnostních charakteristik dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)**

Jaké osobnostní charakteristiky považujete za nejpodstatnější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Nadšení, zapálení pro věc	1	70	70	17%	17%
Rozhodnost	2	58	128	14%	32%
Vysoká pracovní morálka	3	46	174	11%	43%
Pochopení a tolerance k druhým	4	45	219	11%	54%
Čestnost a spolehlivost	5	45	264	11%	65%
Tvořivost	6	38	302	9%	74%
Vliv na spolupracovníky	7	32	334	8%	82%
Adekvátní sebepojetí a sebehodnocení, sebedůvěra	8	23	357	6%	88%
Flexibilita	9	22	379	6%	94%
Ochota dále se vzdělávat	10	19	398	5%	98%
Ctižádost	11	7	405	2%	100%
		405		100%	

Ve výpovědích respondentů našeho výzkumného vzorku jsme odhalili rozdílné postoje. Pro zpřehlednění názorových odlišností rozdělujeme respondenty do dvou skupin, na skupinu ředitelů, kteří prošli či procházejí studiem managementu (6 respondentů) a na skupinu ředitelů, kteří management nestudovali, neboť nejsou, vzhledem k délce své řídicí praxe, zákonem k tomuto typu studia nuceni (2 respondenti). Pro úplnost musíme podotknout, že i v první skupině jsou dva respondenti s dlouholetou praxí, kteří i přes tuto skutečnost pociťovali osobní potřebu se v tomto ohledu dále vzdělávat.

Názory respondentů v první skupině jsou rozdílné. Někteří z nich se ke studiu staví pozitivně a jsou přesvědčeni o jeho smysluplnosti, což dokládá následující citát: „Já musím říct, že jak jsem původně zatracovala funkční studium, tak teď ho oceňuji. [...] Takže díky vzdělávání, což je nutné a já to vidím na ředitelích, kteří prošli studiem managementu, nebo se teď jinak vzdělávají, že opravdu prostě jsou „in“, jak se říká

moderně, že jsou v obraze. A oni potřebují být v obraze“<sup>122</sup>. Jiní se na něj dívají s jistými výhradami. Dva z respondentů považují teoretické znalosti získané v průběhu studia v některých oblastech za, mírně řečeno, obtížně aplikovatelné. Pro ilustraci uvádíme také jejich názory: „Ovšem ty teoretické znalosti jsem zatím v praxi moc neuplatňoval, možná teď v tom pilotu, ale to si to budu muset znovu přečíst. Třeba, když si vzpomenu na ty teoreticky, co nás měly na ten management, ty by shořely okamžitě. U státnic to je o něčem úplně jiném, než o čem je to v praxi. V teorii si můžete napovídat co chcete, ale pak přijdete před ty lidi a je všechno jinak“<sup>123</sup>; „Tak si teď tady zkoušíme ten management v praxi, což je taky super, když to vidíte, jak to nefunguje - ty teoretické poučky - vlastně vůbec.“<sup>124</sup> A kritický názor se rovněž vyskytl na hloubku probírané teorie a na rozdílnou motivaci a přístup některých ředitelů ke studiu), a tudíž na smysl funkčního studia obecně (někteří jej vnímají jako formalitu, resp. „nutné zlo“ či důvod pro zařazení do vyšší platové třídy).

Do druhé skupiny jsme zahrnuli dva zbývající respondenty. Jejich názory se vzájemně také liší. První z nich považuje studium managementu za nesmysl, za prakticky neupotřebitelné z důvodu přílišné obecnosti poznatků, které si lze v případě potřeby bez problémů vyhledat.<sup>125</sup> A u druhého respondenta je náhled na tuto záležitost ovlivněn blížícím se odchodem do důchodu. Nezpochybňuje smysl manažerského studia, avšak osobně upřednostňuje samostudium a jednodušší, časově méně náročnější formy dalšího vzdělávání.<sup>126</sup>

---

<sup>122</sup> ŘŠ/1, příloha 3

<sup>123</sup> ŘŠ/6, příloha 3

<sup>124</sup> ŘŠ/4, příloha 3

<sup>125</sup> Srov. ŘŠ/3, příloha 3

<sup>126</sup> Srov. ŘŠ/5, příloha 3



### C) Sebemotivace ředitele školy

Záměrem zkoumání oblasti sebmotivace ředitelů škol bylo identifikovat hybné síly jejich chování či-li zjistit motivy, které jim umožňují dlouhodobě se angažovat ve prospěch školy a nést rizika související s výkonem řídicí funkce.

Výpovědi respondentů obsažené v rozhovorech jsou velmi různorodé. Objevuje se mezi nimi: rodinné zázemí, úspěchy, spolupracovníci, zřizovatel, vlastní pedagogická činnost, touha vést školu, snaha dát vyšší smysl uměleckému vzdělávání, finanční odměna a celá řada dalších. Abychom dosáhli možnosti tyto odpovědi sumarizovat, vzali jsme si na pomoc **Maslowovu motivační teorii hierarchie potřeb**<sup>127</sup>, která umožňuje klasifikovat motivační zdroje, v tomto případě potřeby, do pěti skupin. Z takto zpracovaných výroků (viz tabulka 9) je zřejmé, že nejčastější motivy těchto respondentů se nacházejí v nejvyšší úrovni potřeb, v oblasti sebeaktualizace (7 výroků z 16), nicméně v určité míře se mezi motivy objevují i potřeby nižších úrovní: oblast uznání a sociálních potřeb (po 3 výrocích z 16); potřeby bezpečí (2 výroky z 16) a potřeby fyziologické (pouze jeden výrok z 16).

**Tabulka 9: Motivы respondentů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb (rozhovory)**

Potřeby	Výroky respondentů
Sebeaktualizace	Dát vyšší smysl ZUV; založit klub ředitelů leadershipu; smysl a důležitost úkolu (pilotáže); zajímavost úkolu; vlastní pedagogická činnost, tvorba projektů a výtvarných řad; možnost vést školu; možnost naplňovat očekávání lidí
Uznání	Úspěchy školy; status ředitele školy; ocenění zřizovatele
Sociální potřeby	Důvěra shora i od kolegů; soudržný kolektiv; klima ve sboru
Potřeba bezpečí	Rodinné zázemí; prostor daný zřizovatelem
Fyziologické potřeby	Odměna

<sup>127</sup> Převzato podle Tureckiové, 2007, s. 39

Jsme si vědomi, že toto není jediná možná kategorizace motivačních sil. S oporou v odborné literatuře bychom mohli za podstatu některých motivů označit také další ze základních zdrojů motivace<sup>128</sup>, a sice: zájmy – vlastní pedagogická činnost, tvorba výtvarných projektů; hodnoty – smysl a důležitost úkolu (pilotáže); a dokonce i ideály – dát vyšší smysl ZUV.

Z výsledků rozhovorů jsme vycházeli při sestavování variant odpovědí k položce 3 v dotazníku. Žebříček nejčastějších motivů ředitelů škol seřazených podle významnosti, kterou jim respondenti přiřadili, zobrazuje tabulka 10.

**Tabulka 10: Žebříček zdrojů osobní motivace dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)**

Co vás nejvíce motivuje k trvalé výkonnosti a plnění náročných úkolů spojených s řídicí funkcí?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Výzvy a úkoly (např. pilotáž)	1	75	75	18%	18%
Kolektiv (důvěra, podpora, sounáležitost učitelů)	2	72	147	18%	36%
Úspěchy školy	3	68	215	17%	53%
Možnost osobního a profesního rozvoje	4	61	276	15%	68%
Možnost rozhodovat a vést lidi	5	42	318	10%	78%
Úspěch ve (Vaší) vlastní pedagogické činnosti	6	28	346	7%	85%
Status ředitele školy (společenská prestiž)	7	24	370	6%	91%
Finanční ohodnocení	8	17	387	4%	96%
Zřizovatel	9	11	398	3%	98%
Něco jiného, a to: „vědomí, že je to poslání“ ; „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“	10	7	405	2%	100%
		405		100%	

<sup>128</sup> Srov. Tureckiová, 2007, s. 38 a Bedrnová, Nový, 2002, s. 241 - 250

Z této tabulky vyplývá, že mezi nejčastější **zdroje motivace** respondentů našeho výzkumného vzorku patří: *výzvy a úkoly, kolektiv, úspěchy školy a možnost osobního a profesního rozvoje*, které tvoří téměř 70 % všech odpovědí. V 10 % odpovědí se objevila *touha rozhodovat a vést* a 13 % odpovědí zahrnovalo: *úspěch ve vlastní pedagogické činnosti, finanční ohodnocení* a motivační podněty *zřizovatele*. Dva respondenti využili možnost vlastní odpovědi a obohatili tak dané varianty o následující výroky: „vědomí, že je to poslání“ a „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“.

Zajímavé je převedení těchto výsledků, stejně jako výsledků z rozhovorů, do Maslowovy hierarchie potřeb. Z té je zřejmé, jak dokládá tabulka 11, že s výjimkou afiliační potřeby reprezentované variantou odpovědi *kolektiv* (důvěra, podpora, sounáležitost učitelů) jsou všechny ostatní varianty odpovědí (až do 7. pořadí) v potřebách vyšších, tzn. že převládající preferenční úroveň potřeb respondentů našeho výzkumného vzorku se nachází ve vyšších (růstových) potřebách. Pouze méně jak 10 % všech odpovědí se dotýkalo potřeby bezpečí a fyziologických potřeb.

**Tabulka 11: Žebříček zdrojů sebemotivace respondentů (tabulka 10) převedený do Maslowovy hierarchie potřeb**

Potřeba	Odpovědi respondentů	Pořadí/ Relativní četnost
Sebeaktualizace	Výzvy a úkoly (např. pilotáž) Možnost osobního a profesního rozvoje Možnost rozhodovat a vést lidi Vlastní odpovědi: „vědomí, že je to poslání“; „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“	1/18% 4/15% 5/10% 10/2%
Uznání	Úspěchy školy Úspěch ve vlastní pedagogické činnosti Status ředitele školy (společenská prestiž)	3/17% 6/7% 7/6%
Sociální potřeby	Kolektiv	2/18%
Potřeba bezpečí	Zřizovatel	9/3%
Fyziologické	Finanční ohodnocení	8/4%

**D) Představy o dobrém řediteli**

V souvislosti se zkoumanou problematikou osobnosti ředitele školy jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníků (položka 4), jak si sami respondenti představují *dobrého* ředitele (viz tabulka 12 na následující straně). Inspirovali jsme se výzkumným projektem Pola a kol. z let 2001 – 2003<sup>129</sup>, který se zabýval kulturou školy a jehož dílčí částí bylo nahlédnutí oblasti řízení školy z pohledu ředitelů škol. Výpovědi respondentů jsme analyzovali podle stejných kritérií jako u oblasti autority.

Z výsledků, které znázorňuje tabulka 12 na následující straně, vyplývá, že podle respondentů **je dobrým ředitelem ten, kdo:**

- **má osobnostní charakteristiky** (11 výroků z 68), které mu umožní:  
a) pozitivní vztah k druhým lidem (5 výroků z 11): např. altruismus, empatie, vstřícnost; b) má přirozenou autoritu a vlastnosti důležité pro kvalitní zastávání vedoucí funkce (5 výroků z 11); c) má pevné nervy a výdrž;
- **uskutečňuje činnosti** (28 výroků z 68), které: a) zajišťují chod školy (8 výroků z 28): plánuje, organizuje, kontroluje, vytyčuje cíle apod.; b) podporují rozvoj školy (7 výroků z 28): tzn. že má vizi a vede sbor žádoucím směrem aj.; c) podporují kvalitu vztahů ve škole (7 výroků z 28): např. naslouchá, buduje pozitivní klima, komunikuje; d) v činnostech projeví své osobnostní kvality (5 výroků z 28): tj. snaží se být vzorem, pracuje s nasazením, pozitivně ovlivňuje podřízené apod.; e) přežije ve zdraví;
- **disponuje kompetencemi** (29 výroků z 68): a) manažerskými (10 výroků z 29): orientuje se v managementu, zvládá timemanagement, umí rozdělit kompetence aj.; b) vůdčími (10 výroků z 29): zvládá leadership, dokáže vytvořit tým a pracovat v týmu, umí pracovat s vizí, umí motivovat zaměstnance apod.; c) klíčovými, tj. nadoborovými (4 výroky z 29): umí obhájit svá stanoviska, přijmout zodpovědnost, včas rozhodnout apod.; d) sociálními (2 výroky z 29): umí komunikovat, sjednotit kolektiv; e) odbornými (2 výroky z 29); f) dokáže překročit svůj vlastní stín.

---

<sup>129</sup>Výzkumný projekt GAČR č. 406/01/1078

Tabulka 12: Shrnutí výroků respondentů o dobrém řediteli (dotazníky)

Dobrý ředitel je ten, kdo ... <sup>130</sup>		
Osobnostní charakteristiky	Činnosti, aktivity	Kompetence, předpoklady
<p>Má přirozenou autoritu (3 výroky)</p> <p>Nemyslí pouze na svůj prospěch, ale na lidi (2 výroky)</p> <p>Má pevné nervy a výdrž</p> <p>Je:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- důsledný;</li> <li>- rozhodný</li> <li>- vstřícný;</li> <li>- spravedlivý;</li> <li>- empatický;</li> </ul>	<p>Vytváří podmínky (2 výroky)</p> <p>Má vizi (2 výroky)</p> <p>Ví, kam školu vede (2 výroky)</p> <p>Ocení kvalitní práci</p> <p>Vede sbor žádoucím směrem</p> <p>Snaží se být vzorem</p> <p>Má podporu zřizovatele</p> <p>Přežije ve zdraví</p> <p>Jde systematicky a tvrdě za svým cílem</p> <p>Nechává prostor pro tvořivost</p> <p>Vytyčuje, prošlapává cestu, ale i kontroluje</p> <p>Neškodí lidem</p> <p>Pracuje s nasazením</p> <p>Dále se vzdělává</p> <p>Buduje kolektiv, který spolu komunikuje</p> <p>Podporuje pozitivní, kooperující, podněcující a ohodnocující klima</p> <p>Plánuje</p> <p>Organizuje</p> <p>Naslouchá</p> <p>Komunikuje</p> <p>Kontroluje</p> <p>Dosahuje úspěchu školy</p> <p>Vede lidi</p> <p>Má pozitivní vliv na podřízené</p> <p>Je uznáván</p>	<p>Umí motivovat (3 výroky)</p> <p>Dokáže vést lidi (2 výroky)</p> <p>Zvládá manažerské činnosti (2 výroky)</p> <p>Orientuje se v managementu</p> <p>Zvládá vůdčí činnosti</p> <p>Dokáže vést lidi na principu leadershipu</p> <p>Umí rozdělit kompetence a práci</p> <p>Rozumí problematice oboru</p> <p>Zná prostředky k dosažení cíle</p> <p>Umí obhájit svá stanoviska</p> <p>Umí přijmout zodpovědnost</p> <p>Zvládá timemanagement</p> <p>Dokáže skloubit potřeby školy s potřebami zaměstnanců</p> <p>Dokáže překročit svůj vlastní stín</p> <p>Umí včas rozhodnout</p> <p>Umí řešit problémy</p> <p>Umí řídit lidi</p> <p>Umí komunikovat</p> <p>Dokáže rázně zakročit</p> <p>Dokáže se obklopit dobrými lidmi</p> <p>Dokáže vytvořit tým</p> <p>Dokáže pracovat týmově</p> <p>Dokáže sjednotit kolektiv</p> <p>Umí pracovat s vizí</p> <p>Zvládá roli odborníka</p>

<sup>130</sup> Formulaci otázky jsme převzali z výzkumu: „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“, autorů: Pola, M.; Hlouškové, L.; Zouňka, J.; Novotného. P. a kol.. In POL, M. a kol., 2005, s. 63

Ačkoli jsme si vědomi, že vzhledem k rozdílnému zaměření, rozsahu a metodologii zmíněného **výzkumného projektu**, nelze jeho výsledky seriózně srovnávat s výsledky našeho empirického šetření, považujeme za vhodné (vzhledem k jejich podobnosti) je alespoň stručně pro ilustraci uvést. Stejně formulovanou otázkou, kterou jsme použili v našem dotazníku, získali řešitelé projektu obsahovou analýzou celkem 599 výroků<sup>131</sup>, z toho se :

- 100 výroků týkalo profesních předpokladů, zejména řídicích schopností (včetně organizačních schopností a práce s vizí) a kladného, emocionálně zabarveného vztahu ke škole, k lidem v ní a jejich práci;
- 106 výroků se vyjadřovalo k lidským vlastnostem, zejména byl zmiňován altruismus a vlastnosti související s pevným a přímým charakterem v jednání s lidmi, zároveň byla zmíněna také psychická odolnost;
- 180 výroků vztahovalo k dovednostem, především řídicím a komunikačním, dále k motivaci druhých a vytváření podmínek k činnosti, zmíněna byla rovněž dovednost sehnat finanční prostředky; v rámci řídicích dovedností byly zmiňovány dovednosti řídit a vést, kontrolovat a hodnotit, pracovat s týmem, pracovat s vizí, koordinovat druhé, řešit problémy a delegovat pravomoci;
- 158 výroků se týkalo činností, zvláště řídicích, vůdčích a činností důležitých k vytváření prostředí a podmínek pro práci ostatních; jako další byly zmiňovány: o něco usilovat, pracovat v týmu, komunikovat, něco zabezpečovat a vzdělávat se.

Vedle podobnosti výsledků nás překvapila také shoda v absenci výroků vztahujících se k odbornosti ředitele školy. V našem šetření se jí dotkl pouze jeden výrok a v prezentovaném výzkumu o ní není žádná zmínka.

---

<sup>131</sup> Srov. POL, M. a kol., 2005, s. 62 – 71

### 6.2.2 Činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků

V této subkapitole jsou shrnuty názory respondentů na upřednostňované styly vedení a na proměnné, které se do volby konkrétního stylu promítají. V návaznosti na to jsou pak sumarizovány a analyzovány výpovědi týkající se procesů rozhodování a v neposlední řadě jsou nahlédnuty zkušenosti respondentů s motivací učitelů.

#### *A) Styly vedení lidí*

K otázce zjišťování stylů vedení lidí jsme přistupovali s vědomím, že neexistuje žádný optimální styl, který lze použít vždy a vůči všem zaměstnancům, a dokonce ani vůči jednomu zaměstnanci v různém období. Otázku jsme proto formulovali tak, aby vypovídala o **upřednostňovaném** stylu, tj. stylu, který je respondenty používán v největší míře. Naším záměrem bylo získat rámcovou představu o tom, jak respondenti přistupují k podřízeným zaměstnancům a jak posuzují jejich připravenost, schopnost a ochotu spolupodílet se na řídicích procesech. Jelikož jsme si byli vědomi možných terminologických problémů (rozdílného chápání jednotlivých pojmů označujících styl vedení), snažili jsme se nahlédnout tuto problematiku z více stran. Proto jsme, vedle již zmíněné oblasti preferovaného stylu vedení, zjišťovali také názory na proměnné, které do volby stylu intervnují a následně pak také názory na reálně uplatňované způsoby rozhodování, konkrétně z hlediska poměru uplatňované autority a autonomie.

Ještě dříve než přistoupíme ke shrnutí stylů vedení upřednostňovaných respondenty, kteří se účastnili rozhovorů, musíme podotknout, že obavy z možných terminologických nesrovnalostí se ukázaly jako oprávněné. V některých případech skutečně označení stylu vedení nekorespondovalo s jeho následnou interpretací. Podle našeho názoru proto existují následující vysvětlení. Jednak je to zcela jistě dáno nejednotným chápáním stěžejních termínů označujících styly vedení (na více či méně rozdílné klasifikace narážíme i v odborné literatuře) a dále se domníváme, že existuje, alespoň v případě námi vybraných respondentů, rozpor mezi tím, co si někteří o svých způsobech vedení učitelů připouštějí (jak je subjektivně vnímají) nebo jak by si přáli své učitele vést a jak se k nim skutečně chovají, jak s nimi jednají. Pro ilustraci uvádíme

dvě citace. ŘŠ/4<sup>132</sup> v rozhovoru vypověděla: Já jsem demokrat. Já si vždycky chci na to hrát, ale [...] Učitelům dám svobodu a oni prostě nedělají nic. [...] Já si myslím, že direktivní způsob řízení je v tuto chvíli jediný možný. Ten demokratický trošku a jak u koho, ale direkce převládá všude. To jsem ještě neslyšela, že by mohl být pořádek jen s demokratickým řízením. To by musel být kolektiv zvláštních lidí, vysokých individualit, zralých a vyspělých pracovně, kteří chápou ten smysl, ale tady to nejde“. Z úst jiného respondenta zazněl názor, že ředitel školy by měl především „nastavovat pravidla“, jakési mantinely (fungující jako „ústava“) a v rámci nich ponechat rozhodnutí o konkrétním postupu v kompetenci každého učitele, přičemž na otázku preferovaného stylu odpověděl: „Způsob řízení? Já řídím učitele autoritativně. Demokratický způsob řízení vyžaduje zralé zaměstnance. Oni by ho brali jako slabost. Pouze pracovně vyspělý člověk ví, že když ho o něco požádám, tak že je to příkaz ředitele“<sup>133</sup>.

Shrnutí upřednostňovaných stylů vedení a názory na proměnné, resp. zkušenosti respondentů, které se do něho promítají, vypadá následovně. Jeden respondent svůj styl vnímá jako liberální. Za nejdůležitější součást úspěšného vedení lidí považuje bezprostřední osobní kontakt a komunikaci. O učitelích hovoří jako o osobnostech, jenž chtějí participovat na řízení školy, znají svou hodnotu pro školu a chtějí prostor pro vyslovení svých názorů. Zcela opačný názor zastávají dva výše citovaní respondenti, kteří se přiklání k autoritativnímu způsobu vedení učitelů. A zbývajících pět respondentů, s nimiž byla tato problematika řešena v rámci rozhovorů, využívají demokratický styl vedení lidí, avšak více jak polovina z nich se zmínila, že se v určitých situacích neobejdou bez autoritativního stylu.

Abychom eliminovali terminologické problémy s označováním stylů, nabídl jsem v dotazníkovém šetření respondentům celkem šest různých variant dvou základních stylů: centralistického řízení (koercivní, autoritativní a následování) a participativního vedení (demokratický, afiliativní a koučující) s jejich stručnou charakteristikou<sup>134</sup> (položka 7). Z výsledků, které zobrazuje graf 1 na následující straně, vyplývá, že 70 % respondentů našeho výzkumného souboru inklinuje ke stylům náležejícím k participativnímu vedení (z toho 44 % upřednostňuje demokratický styl

<sup>132</sup> ŘŠ/4, příloha 4

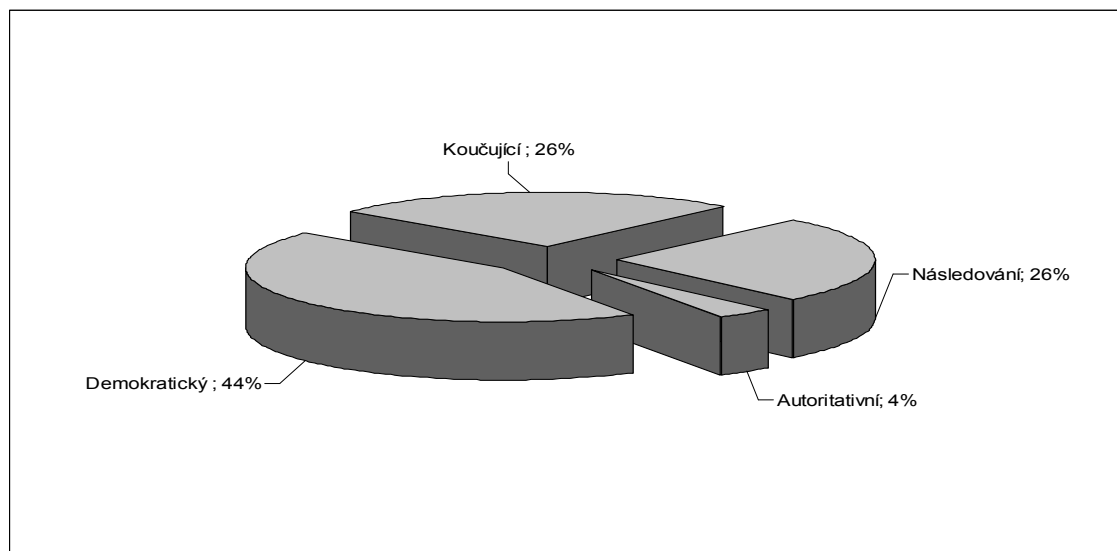
<sup>133</sup> ŘŠ/7, příloha 4

<sup>134</sup> Srov. Slavíková, 2003. s. 33 - 35



a 26 % styl koučující) a 30 % respondentů upřednostňuje spíše styly se znaky centralistickými (26 % volí nejčastěji styl následování a 4 % styl autoritativní). Styly koercivní a afiliativní neoznačil žádný z respondentů.

**Graf 1: Přehled upřednostňovaných stylů vedení (dotazníky)**



Za nejdůležitější **činitele ovlivňující styl řízení** (dotazník; položka 8), jak dokládá tabulka 13 na následující straně, jsou považováni zástupci obou zúčastněných stran: ředitel (27 výroků z 49) a učitel, resp. učitelé (17 výroků z 49). Ponejvíce jsou v této souvislosti zmiňovány jejich osobnostní charakteristiky a kompetence. U ředitele je dále ještě zmíněna: *praxe, zkušenosti, vzdělání a další vzdělávání* a u učitelů zase: *přístup k práci, dosahované výsledky a pracovní a profesní vyspělost*. Pouze v pěti případech zmínili respondenti jiné proměnné, a sice: *situaci, klima a podmínky školy*. Pro úplnost ještě musíme dodat, že ve dvou odpovědích týkajících se demokratického stylu jsme našli vyjádření k jeho samé podstatě, a to v tomto znění: nutnost jít společnou cestou a na té se domlouvat; snaha poskytnout učitelům prostor k vyjadřování názorů. Dva ředitelé se zmínili, že se neobejdou bez autoritativního způsobu řízení a dva respondenti nechali tuto otázku nezodpovězenou.

Tabulka 13: Proměnné, jenž podle respondentů ovlivňují volbu stylu vedení (dotazníky)

Proměnná	Specifikace proměnné
Ředitel školy (27 výroků)	Osobnostní vlastnosti (9 výroků); manažerské dovednosti (3 výroky); zkušenosti (3 výroky); vzdělání (2 výroky); ochota konstruktivně jednat; schopnosti; osobní životní zkušenosti; praxe; intuice; další vzdělávání; empatie; dovednosti a znalosti; ochota poskytnout prostor k participaci
Učitelé (17 výroků)	Složení pedagogického sboru (5 výroků); osobnostní vlastnosti; ochota konstruktivně jednat; přístup k práci – iniciativa; schopnost nést zodpovědnost; osobní vztahy; komunikace; hodnocení jejich výsledků (2 výroky), pracovní a profesní vyspělost
Jiné proměnné	Situace (2 výroky) Klima Podmínky (2 výroky)

Z uvedených výsledků je pro nás nejvíce překvapivé, že se tak málo výroků (5 ze 49) dotklo proměnných nacházejících se mimo dva nejdůležitější aktéry procesu vedení, ředitele a učitelů.

### ***B) Motivace učitelů***

Vzhledem k tomu, že poznání zdrojů motivace spolupracovníků je důležitou součástí jejich efektivního a úspěšného vedení, zaměřujeme se v této části na shrnutí osvědčených a prakticky nejčastěji uplatňovaných způsobů motivace, jimiž respondenti podněcují a udržují ochotu učitelů angažovat se ve prospěch školy.

Jak dokládají výsledky dotazníkového šetření (položka 6), mezi nejčastěji zmiňované **formy motivace** patří *veřejné uznání kvalitní práce* a *spravedlivá odměna* (viz tabulka 14 na následující straně), které společně tvoří téměř 50 % všech odpovědí. Ve více jak 10 % odpovědí se ještě objevilo *delegování pravomocí a odpovědnosti za svěřený úkol* a taktéž *vlastní pedagogická práce*. Poslední z pěti nejčastěji využívaných motivačních praktik je poskytnutí *možnosti osobního a profesního rozvoje* (9% odpovědí). Zmíněné motivační zdroje tvoří v celkovém úhrnu 82 % všech výroků. Jako bezvýznamné se respondentům jeví *zaměstnanecké výhody* a *možnost experimentovat*, což je, zejména pokud se jedná o poslední zmíněnou možnost, poněkud nešťastné vzhledem k současné situaci v základním uměleckém vzdělávání. Nabídnutá varianta odpovědi popisující formu negativní motivace, a sice *sankce*, byla využita pouze ve 3 % výroků.

**Tabulka 14: Přehled nejúčinnějších motivačních zdrojů učitelů podle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)**

Které ze zdrojů motivace učitelů považujete za nejúčinnější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu	1	108	108	27%	27%
Spravedlivá odměna	2	87	195	21%	48%
Delegování pravomoci a odpovědnosti za úkol, činnost	3	53	248	13%	61%
Vlastní pedagogická práce	4	47	295	12%	73%
Možnost osobního a profesního rozvoje	5	35	330	9%	81%
Úspěchy školy	6	30	360	7%	89%
Pochopení, přiměřené naplňování individuálních potřeb	7	20	380	5%	94%
Zajímavý úkol, zajímavá činnost	8	12	392	3%	97%
Sankce	9	11	403	3%	100%
Možnost experimentovat, ověřovat v praxi nové metody výuky	10	2	405	0%	100%
Zaměstnanecké výhody	11	0	405	0%	100%
		405		100%	

Abychom mohli porovnat názory na motivaci učitelů s motivy, které aktivizují ředitele škol, také tyto výsledky jsme převedli do Maslowovy hierarchie potřeb (viz tabulka 15 na následující straně). Následným porovnáním (viz tabulka 16) jsme zjistili, že preferenční motivační úroveň ředitelů škol i učitelů se nachází v nejvyšších úrovních této hierarchie, v sebeaktualizačních potřebách a potřebách uznání. Významnější roli zároveň hrají v případě učitelů fyziologické potřeby (spravedlivá odměna) a u ředitelů naopak potřeby sociální (kolektiv). Vysvětlení je nasnadě. Růstové potřeby obou skupin podle našeho názoru vyplývají ze vzdělanostní úrovně obou aktérů a samotné podstaty jimi vykonávané práce a potřeby sociální u ředitele lze celkem jednoduše vysvětlit tím, že osamocenosť ředitele by jistě mohla být velkou, ne-li neřešitelnou překážkou, v jeho řídicí činnosti, tudíž mu zcela pochopitelně na důvěře, loajalitě a soudržnosti kolektivu záleží. K finanční motivaci učitelů jistě není potřeba žádný komentář.

**Tabulka 15: Nejčastěji využívané formy motivace učitelů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb**

Potřeba	Odpovědi respondentů	Pořadí/ Relativní četnost
Sebeaktualizace	Vlastní pedagogická práce	4/12%
	Možnost osobního a profesního rozvoje	5/9%
	Zajímavý úkol, zajímavá činnost (např. pilotáž, projekty)	8/3%
	Možnost experimentovat	0%
Uznání	Veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu	1/27%
	Delegování pravomoci a odpovědnosti za úkol, činnost	3/13%
Sociální potřeby	Úspěchy školy	6/7%
	Pochopení, přiměřené naplňování individuálních potřeb	7/5%
Potřeba bezpečí	Zaměstnanecké výhody (FKSP ...)	0%
Fyziologické	Spravedlivá odměna	2/21%

**Tabulka 16: Porovnání preferenčních úrovní motivace učitelů a ředitelů škol**

Potřeba	Učitelé <sup>135</sup>	Ředitelé škol
Sebeaktualizace	24%	45%
Uznání	40%	30%
Sociální potřeby	12%	18%
Potřeba bezpečí	0%	3%
Fyziologické	21%	4%

Oblast motivace učitelů byla zkoumána rovněž prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Výsledky z této části empirického šetření jsou v podstatě shodné s výše prezentovanými zjištěními, proto níže v textu uvádíme pouze údaje, které je mohou jistým způsobem doplnit. Tak například jsme se setkali s rozdílnými názory respondentů na finanční motivaci učitelů. Ačkoli je všemi respondenty využívána, dvěma z nich byla zpochybněna s ohledem na trvalý nedostatek finančních prostředků, a tudíž spíše symbolickou výši udělovaných odměn. Další respondentka si její účinnost ověřovala formou dotazníků, přičemž zjistila, že většinu z nich spíše než finanční odměna motivuje pochvala (otázkou zůstává do jaké míry je i tato zkušenost způsobena

<sup>135</sup> Celkový součet je menší o procentuální vyjádření formy negativní motivace – sankce (3 %)

nedostatečnou výší rozpočtu přímých výdajů na platy). K otázce finančního stimulu se vyjádřil ještě jeden respondent, který vypověděl o své zkušenosti, že zvýšení platu, tj. např. zvýšení osobního ohodnocení, funguje z hlediska motivace pouze krátkodobě, čímž potvrdil platnost Herzbergovy teorie dvou faktorů.

Mezi další **osvědčené způsoby motivace** respondenti zařadili: *pochvalu a poděkování*, avšak ne jako jedinou formu motivace: „Věčně říkat jenom děkuji a bohužel nemám na to, abych vám dala odměnu, to není dobře“<sup>136</sup>; *diplom ředitele školy; drobné dárky s logem školy; veřejné poděkování; uznání a zájem ředitele o výsledky práce; osobní příklad – zapálení ředitele* (v souvislosti s pilotáží). Dále bylo opakovaně zmíněno, že učitele motivuje také: *sama podstata a význam vlastní pedagogické práce*, konkrétně příležitost formovat a kultivovat osobnost dítěte; *možnost se zviditelnit, realizovat*, a to i prostřednictvím pilotáže RVP ZUV; *možnost dosáhnout úspěchu* a zúročit tak své úsilí (umístěním žáků v soutěžích, kvalitními výkony žáků na koncertech).

Mimo výše zmíněné formy pozitivní motivace je v některých případech s pozitivním efektem využívána také **motivace negativní**, např. jeden respondent ve své škole zavedl „pokuty“, o čemž vypověděl: „Na poradě jsem jim to oznámil, včetně sazebníku pokut, a řekl jsem jim, že to co by normálně dostali na odměnách se jim sníží o to a o to v případě, že si nebudou plnit řádně svoje povinnosti. A peníze, které tímto zbudou se přerozdělí zase nějak jinak. Je to prostě ten cukr a bič, podle mě“.<sup>137</sup>

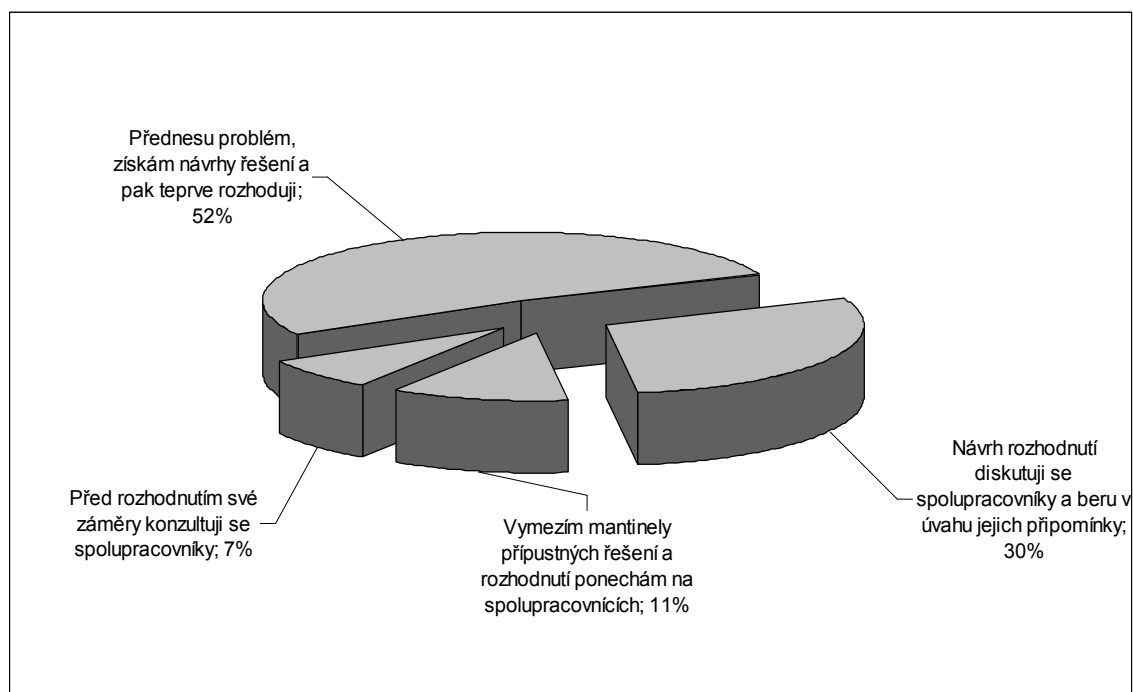
<sup>136</sup> ŘŠ/1, příloha 5

<sup>137</sup> ŘŠ/6, příloha 4

### C) Způsoby rozhodování

Jak jsme již zmínili výše, k docílení možnosti posoudit uplatňovaný styl vedení z více úhlů pohledu, jsme prostřednictvím dotazníků (položka 14) zjišťovali, jakým způsobem reálně probíhá ve školách řízených respondenty **rozhodování** o důležitých otázkách v procesu tvorby ŠVP. Z výsledků, které demonstruje graf 2 vyplývá, že více jak polovina respondentů (52 %) upřednostňuje způsob rozhodování, který poskytuje učitelům, z hlediska poměru autonomie a autority, vyvážený prostor pro prezentaci vlastních návrhů, jenž jsou následně při rozhodování zohledněny. 30 % z nich volí o něco více autoritativní způsob rozhodování. Vychýlení k většímu podílu autority a zrovna tak i autonomie při rozhodování, je v našem výzkumném vzorku reprezentováno méně početnějším zastoupením, a to v případě autoritativnějšího způsobu 7 % a v opačném případě 11 % respondentů. Přehledné uspořádání výsledků z hlediska rozložení míry autority a autonomie v jednotlivých variantách znázorňuje obrázek 5 na následující straně.

**Graf 2: Přehled o reálně uplatňovaných způsobech rozhodování respondentů při tvorbě ŠVP (dotazníky)**



**Obrázek 5: Znázornění podílu autority a autonomie při rozhodování<sup>138</sup>**

	Míra autority	Relativní četnost
Rozhodnu sám/sama a své rozhodnutí oznámím spolupracovníkům		0%
Před rozhodnutím své záměry konzultuji se spolupracovníky		7%
Návrh rozhodnutí diskutuji se spolupracovníky		30%
Přednesu problém, získám návrhy řešení a pak rozhoduji		52%
Vymezím mantinely řešení a rozhodnutí ponechám na spolupracovnících		11%
Ponechávám spolupracovníkům volnost k jednání		0%
	Míra autonomie	

**Důvody**, které vedou respondenty ke zvoleným způsobům rozhodování (dotazník; položka 15), uvádíme v tabulce 17 na následující straně. Tabulka ukazuje, že v této otázce došlo u některých respondentů k nepřesnému pochopení nabídnutých variant odpovědí, neboť v šesti případech zdůvodnění nekoresponduje s volbou. Pro úplnost ještě uvádíme, že jeden respondent na tuto otázku neodpověděl a tři respondenti se uchýlili k odpovědím typu: „je to tak nejlepší“. Ze shrnutí relevantních odpovědí u nejpočetnější volby (s vyváženým poměrem autonomie a autority) můžeme vyvodit, že je respondenty využívána, protože: učitele považují za odborníky (4 odpovědi); chtějí docílit zainteresovanosti učitelů (3 odpovědi); mají obavy, že by mohli rozhodnout špatně (2 odpovědi); jsou si vědomi, že lze na věci pohlížet z více úhlů pohledu; odmítají autoritativní způsob rozhodování.

<sup>138</sup> Převzato a upraveno dle: Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 160

**Tabulka 17: Přehled zdůvodnění uplatňovaného způsobu rozhodování v procesu tvorby ŠVP (dotazníky)**

Způsob rozhodování/	Zdůvodnění
Před rozhodnutím své záměry konzultuji se spolupracovníky	Demokracie je nutná, ale každý s ní neumí zacházet, příliš mnoho názorů nevede k cíli. Pokud si zaměstnanci sami vyberou, považují to za svoje rozhodnutí a lépe se pak aktivizují pro řešení. (neodpovídá)
Návrh rozhodnutí diskutuji se spolupracovníky	ŠVP je program celé školy, nikoli ředitele. Upřednostňuji spíše demokratický styl řízení. (neodpovídá) Vážím si názorů a zkušeností svých spolupracovníků. (neodpovídá) Ředitel školy nemůže ovládat veškerou problematiku jednotlivých oborů, musí koordinovat jednotlivé názory pedagogů do smysluplného celku. 3 odpovědi typu: je to tak nejlepší; 1 respondent neodpověděl
Přednesu problém, získám návrhy řešení a pak rozhoduji	Je důležité, aby učitelé mohli rozhodovat o věcech, kterým rozumí. Spíše už jsem rozhodnutá a cíleně a diplomaticky je vedu k tomu, aby souhlasili s mým návrhem a přijali mé řešení. (neodpovídá) Diktát nikam nevede. Většinou navrhuji velmi kontroverzní řešení, aby i ten, co se vůbec nechce zapojit to nevydržel. (neodpovídá) Nikdo neví vše a je důležité vyslechnout názory okolí a teprve potom se na základě argumentů rozhodnout. Rád vyslechnu názory kolegů - odborníků na daný problém. Učitelé mohou vidět situaci z jiného úhlu a jejich řešení může být přínosné a podnětné. Mám zájem, aby se spolupracovníci podíleli na rozhodování a cítili tak spoluzodpovědnost za plnění konkrétních úkolů tvorby ŠVP, protože ONI budou podle ŠVP učit. Věřím úsudku svých spolupracovníků a záleží mi na jejich pocitu spolupodílení se na řešení problému. Práce na ŠVP je kolektivní dílo v neprobádaném terénu, kde nemám patent na rozum. Návrhy spolupracovníků vycházejí z reality a zaručují stálý pocit spolupráce, spolupráce i sounáležitosti. RVP je kolektivní práce nedá se dělat rozhodnutím ředitele. Naši pedagogové jsou erudovaní jak po stránce umělecké, tak i pedagogické. Vážím si jejich práce na ŠVP
Vymezím mantinely řešení a rozhodnutí ponechám na spolupracovnících	Reforma uměleckého školství má vzniknout tzv. zespoda. Mantinely pro ŠVP jsou (budou) stanoveny tak jako tak RVP, takže o jakési naprosté tvůrčí volnosti nelze hovořit. Po vymezení mantinelů máme v kolektivní diskusi mnohem větší šanci dobrat se optimálního řešení (neodpovídá)



### 6.2.3 Činnosti a postoje ředitele školy v době změn

Tato subkapitola shrnuje názory respondentů na kurikulární reformu a sumarizuje informace o jejím plánovaném využití v praxi škol. Poskytuje přehled o dosavadním průběhu procesu řízení změny z hlediska náročnosti jeho dílčích fází. Analyzuje názory respondentů na aspekty účinné spolupráce mezi ředitelem a učiteli jako důležitého předpokladu společného utváření a naplňování vize a cílů školy a zjišťuje způsoby, jakými respondenti získávají informace o průběhu a kvalitě výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně reforma směřuje.

#### *A) Postoje k reformě*

K této problematice jsme přistupovali se snahou zjistit, jak je v obecné rovině respondenty vnímána **kurikulární reforma** a jaké se domnívají, že budou její dopady pro základní umělecké vzdělávání. Z analýzy odpovědí respondentů účastnících se rozhovorů vyplynulo, že její pozitiva spatřují v tom, že:

- RVP ZUV poukáže na důležitost uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti každého dítěte;
- potencionálně umožňuje více metodologicky propojit jednotlivé stupně uměleckého vzdělávání ve vertikální linii: základní umělecké školy – střední umělecké školy, konzervatoře – akademie, a tím posílit již existující jedinečnost tohoto systému, který můžeme vzhledem k našemu plánovanému předsednictví v EU můžeme nabídnout členským zemím;<sup>139</sup>
- podněcuje učitele i ředitele k reflexi vlastní práce: „Ta reforma by měla vyjít z toho, aby ten ředitel i ten učitel věděl, proč to dělá a dělal jen to, co má smysl“<sup>140</sup>;
- poskytuje podnět k znovupotvrzení či přehodnocení základního směřování školy, tj. k ujasnění si, čeho má být dosaženo;
- umožní rychleji reagovat na vývoj společnosti a obohatit stávající nabídku škol o progresivní obory a trendy jedenadvacátého století;

---

<sup>139</sup> Srov. ŘŠ/7, příloha 6

<sup>140</sup> ŘŠ/7, příloha 6

- poskytuje prostor k popsání, respektive „legalizování“ současného stavu, tj. skutečné naplně některých předmětů, jenž v mnohých případech nekorespondují se zastaralými učebními osnovami a učebními plány;
- podněcuje spolupráci mezi obory.

I přes výše zmíněná pozitiva jsou si respondenti vědomi, že úspěch reformy jako takové, tj. jakýkoli kvalitativní posun či změna ve výchovně vzdělávacím procesu i v řízení škol je vždy jen a jen „o lidech“. Jsou přesvědčeni, že stejně jako dosud, bude i nadále záležet na osobnostech ředitelů a učitelů. Polovina respondentů je skeptická k názoru, že zavedením RVP ZUV dojde ke kvalitativnímu posunu v řízení či výuce ZUŠ. Názory na řízení v tomto kontextu ilustrují následující výroky:

- „Ředitelé škol podle mě dostanou obrovské kompetence, obrovské pravomoce a já jsem přesvědčena, že všichni s nimi nebudou umět zacházet“<sup>141</sup>;
- „... my přece nejsme žádní sociální inženýři, abychom vyměnili všechny lidi a oni začali najednou všichni úplně jinak. To přece není možné, to ani na těch ZUŠkách tak nebude, tam je nejdřív třeba nastavit ty podmínky, aby učitelé měli možnost pracovat nějak jinak“.<sup>142</sup>

Rovinu změny výchovně vzdělávacího procesu v důsledku reformy vnímají takto:

- „Myslím si, že reforma nebude znamenat zvýšení úrovně uměleckého školství. Propasti mezi školami již jsou a zůstanou. Podle mě záleží pouze na osobnosti učitele, jak pojme svou roli. O tom to je a vždycky bylo!“<sup>143</sup>
- „Nedělám si iluze, že i v těch ZUŠkách najednou všichni začnou učit nějak jinak, zvláště ti špičkoví kantoři. To si nemyslím. Takže, co se týče těch metod, tam bych řekl, že k nějakým výrazným změnám nedojde. Ale kde si myslím, že ano, tak to je právě v tom směřování ke klíčovým kompetencím. [...] V tomhleto smyslu se asi vyvíjet budeme.“<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> ŘŠ/2, příloha 6

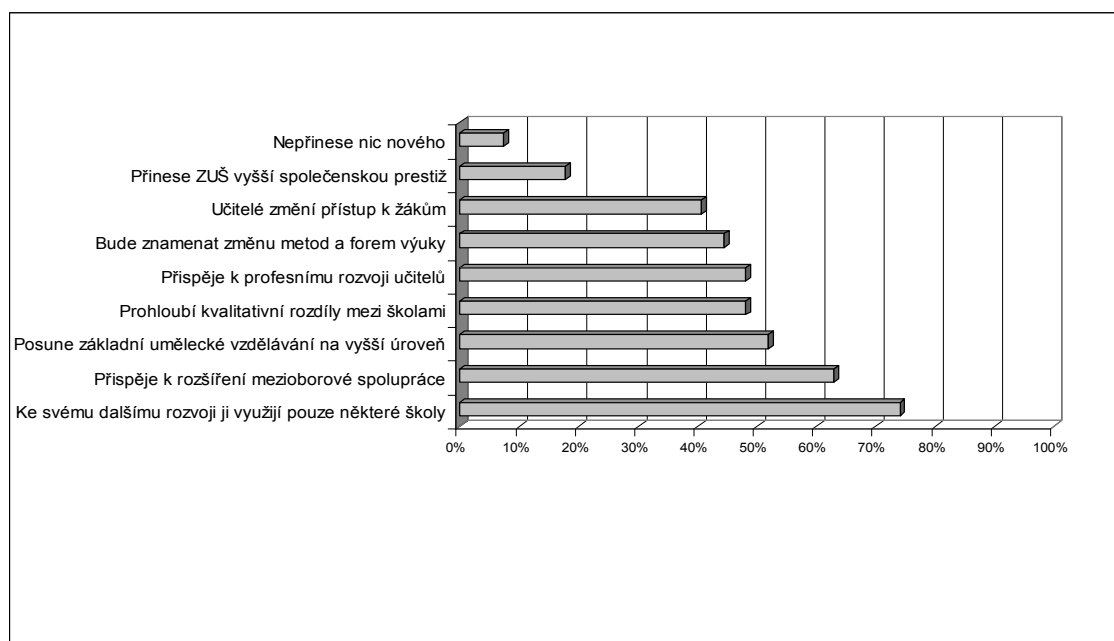
<sup>142</sup> ŘŠ/8, příloha 6

<sup>143</sup> ŘŠ/5, příloha 6

<sup>144</sup> ŘŠ/8, příloha 6

Názory respondentů prezentované během rozhovorů se pro nás do určité míry staly východiskem pro konstrukci variant odpovědí u položky 10 v dotazníku. Na rozdíl od ostatních otázek, u kterých respondenti vybírali pouze pět variant odpovědí a těm přidělovali významnost od 1 do 5, měli v tomto případě označit všechny výroky, s nimiž souhlasí. Z tohoto důvodu dává celkový součet odpovědí více jak 100 %.

**Graf 3: Přehled o názorech respondentů na dopady kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání (dotazníky)**



Jak je zřejmé z grafu 3, většina respondentů (byť jistě z různých důvodů) vnímá reformu jako přínosnou, neboť pouze ve dvou případech byla využita varianta odpovědi obsahující tvrzení, že reforma nepřinese nic nového. Poněkud skeptičtí jsou však k jejímu využití. Nejvíce frekventován, a to u 74 % respondentů, je totiž názor, že ji k dalšímu rozvoji využijí pouze některé školy. Zcela v rozporu jsou názory respondentů na její celkový dopad pro základní umělecké vzdělávání. Polovina respondentů (52 %) si myslí, že kvalitativně posune základní umělecké vzdělávání jako celek na vyšší úroveň a naproti tomu druhá polovina (48 %) respondentů se přiklání k názoru, že prohloubí již nyní existující kvalitativní rozdíly mezi školami. Její konkrétní přínosy vnímají následovně: 63 % respondentů myslí, že povede k rozšíření mezioborové spolupráce, 48 % dotázaných uvedlo, že přispěje k profesnímu rozvoji učitelů, 44 % se domnívá, že podnítky změnu metod výuky a 41 %, že vyvolá změnu přístupu učitelů k žákům. Pouze 18 % respondentů s ní spojuje zvýšení společenské prestiže ZUŠ.

V návaznosti na otázku po obecném smyslu reformy byl respondentům položen v rámci rozhovorů, a posléze i dotazníků, dotaz zjišťující plánované **způsoby jejího využití** v rámci jimi řízených škol. Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že již samotný zájem respondentů vstoupit do tohoto svou podstatou problémového úkolu, byl podnícen snahou využít nabízené příležitosti. V kurikulární reformě, v možnosti spolupodílet se na dotváření RVP ZUV a posléze si konstruovat svůj vlastní ŠVP, viděli příležitost: zviditelnit školu; motivovat učitele k další práci; prakticky si vyzkoušet teoretické poznatky o řízení změn získané studiem managementu; či čistě pragmatickou možnost, a to získat na tvorbu ŠVP více času a docílit jeho kvalitnější finální podoby.

Shrnutí výsledků z dotazníků<sup>145</sup> (položka 11) vypovídá o tom, že respondenti počítají s využitím reformy ve vlastních školách v oblastech:

- profesního rozvoje učitelů (8 výroků z 49);
- profilace školy (6 výroků z 49);
- zavedení či rozšíření mezioborové spolupráce (5 výroků z 49);
- legalizace některých činností (5 výroků z 49);
- zlepšení kvality výuky (5 výroků z 49);
- prohloubení komunikace mezi učiteli (4 výroky z 49);
- rozšíření či zatraktivnění nabídky školy (4 výroky z 49);
- změn metod výuky (4 výroky z 49);
- zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky (2 výroky z 49);
- týmové spolupráce; docílení vyšší prestiže školy; zlepšení image školy; zajištění individuálního přístupu k žákům; vytvoření spravedlivých osnov; vytvoření fungujícího systému předávání uměleckých hodnot v našich podmínkách, který bude reálně naplnitelný a přitom nesleví z náročnosti.

---

<sup>145</sup> viz příloha 8

***B) Řízení procesu změny***

V následujícím textu podáváme shrnující informace o názorech respondentů na náročnost dílčích fází procesu řízení vnitřní záměrné změny, kterému se podrobněji věnujeme v teoretické části práce (kapitola 4). Výsledky z rozhovorů se vzhledem k časovému horizontu, v němž se odehrávaly, dotýkají pouze úvodní, avšak jak dále z textu vyplývá, v podstatě i nejnáročnější fáze procesu změny, a sice přesvědčování učitelů o její smysluplnosti. Sumarizace výsledků z dotazníků pak již poskytuje ucelený přehled o všech s ním souvisejících činnostech.

Pro úspěšné započetí procesu změny je důležitá, vedle přesvědčení o její důležitosti a smysluplnosti, zejména motivace a aktivizace všech zúčastněných. Z tohoto důvodu jsme během rozhovorů zjišťovali informace o tom, jakým způsobem byli respondenti zařazeni do **projektu pilotního ověřování RVP ZUV**, jak o něm informovali učitele a s jakými reakcemi se setkali. Předpokládali jsme, že právě tyto informace nám poskytnou obraz o způsobu jakým je k řízení změn ze strany respondentů přistupováno.

Shrňme-li výpovědi respondentů týkající se jejich informovanosti o projektu pilotního ověřování RVP ZUV, zjišťujeme, že se jedná o ředitele, kteří přistupují k dění v základním uměleckém vzdělávání proaktivně. Všichni jsou členy AZUŠ, někteří se navíc angažují přímo v její radě či v krajských uměleckých radách a všichni se pravidelně zúčastňují zasedání obou těchto stěžejních orgánů, tudíž mají potřebné povědomí o současném dění v základním uměleckém vzdělávání. Z jejich výpovědí dále vyplynulo, že ve všech případech přihlásili školu do projektu pilotního ověřování RVP ZUV na základě vlastního rozhodnutí, které ve většině případů konzultovali předem jen se svými zástupci. Pouze jedna respondentka vypověděla, že tuto svou iniciativu projednala předem také s učiteli: „Dřív, než jsem se kamkoli hlásila, tak jsem to na pedagogické radě navrhla a ptala jsem se na názor kantorů. Odezvou mi bylo mlčení. Takže já jsem se začala smát a řekla jsem: „Fajn, to jsem ráda, že to nezavrhujete, protože mlčení znamená souhlas“. To se zase začali smát oni a tajně si mysleli, že nás nevyberou.“<sup>146</sup> K této záležitosti dále sdělila: „Mě šokovalo na prvním

---

<sup>146</sup> ŘŠ/2, příloha 7

setkání pilotních škol, když tam vystoupila jedna paní ředitelka a řekla, že je to všechno skvělé, ta pilotní škola, že má jenom strach, co tomu řeknou její učitelé<sup>147</sup>. Zcela protikladný postoj demonstruje výpověď jiné respondentky: „S učiteli jsem to nekonzultovala. No právě, to je otázka ... Tady se pak ozvaly námitky učitelů, že jsem si sama dovolila o tom rozhodnout. Ale to je věc, podle mě, ředitele školy. Do toho nemají zas až tak učitelé moc mluvit“<sup>148</sup>. Ani ostatní respondenti to předem se svými učiteli neprojednávali. Některé k tomu vedl fakt, že byli nuceni se rozhodnout pod časovým tlakem, jiní se obávali neochoty učitelů, jenž by mohla plynout z předpokládaného většího pracovního zatížení nebo z přílišné náročnosti úkolu.

Všichni respondenti sdělili tuto informaci pedagogickému sboru na pedagogické radě. Podle jejich výpovědí byly reakce učitelů různé: pozitivní, ale rovněž silně negativní. Jak vyplývá z následujícího textu, velkou úlohu v tomto případě sehrál styl řízení, konkrétně způsob zahájení řízení změny a pochopitelně také celkové klima v organizaci.

„Takže učitelé to přijali. Nemůžu říct, že by jásali štěstím, to ne, ale protože víme a každodenně jim vlastně podsouváme, že pracují denně od 10.00 do 18.30 hodin, tak nakonec, když řekneme, přijdou. Ale my to nepřeháníme!“<sup>149</sup> Z této výpovědi je patrné, že se pro prvotní přesvědčování učitelů v této škole respondentka opřela o „autoritu“ zákoníku práce.

S jednoznačně pozitivní reakcí se setkala respondentka, která vypověděla, že své učitele ihned o všem podrobně informovala. Kladná reakce ji přesvědčila o tom, že její kolegové vidí v reformě příležitost a svobodu, tak jako ona, že jsou pozitivně naladěni a jsou si vědomi úspěšného konce všech již dříve společně uskutečňovaných aktivit. Domnívá se, že k tomuto jejich kladnému ladění přispěla i skutečnost, že je jako předsedkyně krajské umělecké rady již dříve zapojovala do různých forem aktivní spolupráce s ostatními školami, čímž jim rozkryla určité kvalitativní rozdíly mezi školami a odhalila jim jejich vlastní náskok, tj. jak konstatovala: „... vidí tady ty rozdíly,

---

<sup>147</sup> ŘŠ/2, příloha 7

<sup>148</sup> ŘŠ/4, příloha 7

<sup>149</sup> ŘŠ/5, příloha 7

vidí, že u nás se tedy něco děje, a tím je to asi taky přesvědčilo. Vidí, že mají náskok. [...] Už opravdu chtějí být jinde, protože jsou jinde!“<sup>150</sup>

Pozitivní přijetí zavládlo i v další škole, avšak zde tuto skutečnost podpořila formulace sdělení, neboť respondentka učitelům oznámila, že byli vybráni do pilotáže vzhledem k tomu, že jsou v daném okrese považováni za nejlepší. Tento moment by zcela jistě stál za diskusi.

Stejný způsob sdělení použila ještě jedna respondentka, nicméně ta se setkala naopak s velkým odporem. Cítila se zaskočena, neboť očekávala hrdost učitelů, předpokládala, že je to nastartuje k další práci. Problémem však, jak sama připustila, bylo, že zpočátku ona sama, a tím pádem ani učitelé nechápali, o co vlastně v pilotáži půjde. Negativní postoje, které se posléze začaly objevovat, lze však pochopit také z následující citace: „začali mít námitky, protože se strašně začali bát, že se bude muset něco dělat, že budou muset víc pracovat, protože jsem jim nařídila pracovní dobu podle zákoníku práce, tedy osm hodin na pracovišti, tzn. že musí přijíždět dvě hodiny předtím, než začne výuka. Řekla jsem jim, že se budou připravovat, že si budou vést pedagogické deníky, abychom věděli, co máme za žáky. Prostě analyzovat všechno. A někteří se strašně zalekli a začali dělat hrozné pomluvy po vsi, že se tady bude učit podle jedné metody a že tady bude direktivní přístup atd. [...] Ale prostě jsem jim řekla, tak to bude, my pilotní škola jsme, budeme a my na tom pracovat budeme. Takže ten odpor se láme, ale je to hrozně vyčerpávající.“<sup>151</sup>

Prvotní negativní reakce popisují i dva další respondenti, kteří je vysvětlují jednak oprávněnými obavami učitelů z většího časového zatížení, dále z nedocení pozitivních stránek reformy pro školu a pro výchovně vzdělávací práci, vyplývajícího z počátečního nepochopení informací a v neposlední řadě také ze strachu z případného neúspěchu.

Výsledky dotazníkového šetření (položka 13) prezentuje tabulka 18, z níž vyplývá, že nejobtížnější fází celého procesu bylo *přesvědčit učitele o smysluplnosti reformy*. Zmínka o obtížnost této činnosti figurovala ve 27 % všech odpovědí. Mezi pět

<sup>150</sup> ŘŠ/1, příloha 7

<sup>151</sup> ŘŠ/4, příloha 7

nejobtížnějších aktivit podle vyjádření respondentů dále patří: *vedení konstruktivních diskusí; aktivizace a motivace učitelů, překonávání strachu či odporu ke změně a docílení efektivní spolupráce*. Překvapivě za nejjednodušší jsou považovány činnosti týkající se koncepce *vize a profilace školy* a také *motivace učitelů k dalšímu vzdělávání*. I když v této souvislosti se, vzhledem k neuspokojivým výsledkům týkajících se vlastní ochoty respondentů dále se vzdělávat, nabízí otázka, jestli se právě touto činností zodpovědně zabývají.

**Tabulka 18: Přehled náročnosti dílčích částí procesu změn dle respondentů (dotazníky)**

Které z uvedených činností souvisejících s procesem tvorby ŠVP jsou podle Vaší zkušenosti nejvíce náročné?	pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Přesvědčit učitele o smysluplnosti reformy	1	111	111	27%	27%
Vést konstruktivní diskuse, efektivně komunikovat	2	59	170	14%	42%
Aktivizovat a motivovat učitele	3	51	220	12%	54%
Zvládnout strach, obavy, příp. odpor	4	39	259	10%	64%
Efektivně spolupracovat	5	31	290	8%	72%
Vytvořit a udržet příznivé klima ve sboru, atmosféru důvěry a sounáležitosti	6	27	317	7%	78%
Vytvořit funkční týmy	7	26	343	6%	85%
Formulovat myšlenky, tj. "dát to na papír"	8	24	367	6%	91%
Koordinovat tvorbu a dodržovat plán	9	16	383	4%	95%
Dohodnout se na vizi a profilaci školy	10	11	394	3%	97%
Podnítit ochotu učitelů dále se vzdělávat	11	11	405	3%	100%
		405		100%	



**C) Spolupráce ředitele a učitelů**

V souvislosti s řešenou problematikou řízení změn považujeme za důležité dotknout se rovněž otázky spolupráce (dotazník; položka 9). Cílevědomý rozvoj školy, naplňování její vize a zrovna tak samotná tvorba ŠVP jako podstatného prostředku k jejímu realizování, je záležitostí celého pedagogického sboru. Je tedy zřejmé, že právě efektivní spolupráce učitelů mezi sebou a zrovna tak spolupráce mezi učiteli (i koordinátory) a ředitelem má v tomto procesu nezastupitelnou úlohu. Výroky respondentů k této problematice shrnuje tabulka 19.

**Tabulka 19: Sumarizace výroků respondentů k otázce spolupráce mezi ředitelem a učiteli (dotazník)**

Učitelům se dobře spolupracuje s ředitelem, který ...		
Osobnostní charakteristiky	Činnosti, aktivity	Kompetence, předpoklady
Má skutečnou autoritu (2 výroky) Je: <ul style="list-style-type: none"> <li>- spravedlivý (2 výroky);</li> <li>- důsledný (2 výroky);</li> <li>- empatický (2 výroky);</li> <li>- komunikativní (2 výroky);</li> <li>- vnímavý k potřebám a problémům;</li> <li>- důvěryhodný;</li> <li>- tolerantní;</li> <li>- kreativní;</li> <li>- vstřícný;</li> <li>- rozhodný;</li> <li>- kolegiální;</li> <li>- lidský (umí se usmát);</li> <li>- spolehlivý;</li> <li>- nestranný.</li> </ul>	Naslouchá zaměstnancům (4 výroky) Dává prostor k vyjádření názoru, protináзору (3 výroky) Dává pokyny (2 výroky) Deleguje kompetence (2 výroky) Má zájem (2 výroky) Ví, co chce (2 výroky) Má možnost finanční odměnit Oceňuje Zaštituje školu Je v pozici kamaráda, rádce, respektovaného partnera Nepovyšuje se Sleduje, upozorňuje a pak teprve trestá Podporuje nápady Má vize Ví, co je důležité Nebazíruje na malichernostech a formalitách Řeší problémy Vytváří dobré podmínky pro práci Komunikuje Spolupracuje	Umí komunikovat (2 výroky) Umí motivovat, pochválit, ohodnotit (3 výroky) Dokáže naslouchat Umí stmelit kolektiv Má řídicí schopnosti

Také v tomto případě jsme pro analýzu výroků zvolili třídění podle kritérií definovaných v subkapitole 6.2.1, tj. z hlediska osobnostních charakteristik, činností a kompetencí ředitele školy. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výroky vztahované k osobnosti (20 výroků z 57) zahrnují ponejvíce vlastnosti důležité k udržování pozitivního vztahu ke spolupracovníkům (11 výroků z 20), např. empatii, vstřícnost, lidskost, vnímavost, komunikativnost; a dále charakteristiky nutné pro posilování autority a pozice ředitele jako garanta zaštiťujícího spravedlivý a úspěšný chod školy (9 výroků z 20): např. spravedlnost, důslednost, rozhodnost aj. Výroky týkající se činností ředitele (celkem 29 výroků z 57) zahrnují výroky k činnostem důležitým pro oblast interpersonálních vztahů (12 výroků z 29), např. naslouchat, mít zájem, komunikovat; dále se zde objevují činnosti jejichž uskutečňování je důležité pro rozvoj školy i učitelů (11 výroků z 29), a to: delegování kompetencí, podpora nápadů, vize; a zbývající výroky směřují k oblasti řízení (6 výroků z 29). V oblasti kompetencí ředitele (8 výroků z 57) je většina výroků (až na jednu výjimku) vztahována ke kompetencím posilujících soudržnost, motivovanost, a tím i spokojenost učitelů.

#### ***D) Výchovně vzdělávací proces – jádro kurikulární reformy***

Posílení pedagogické autonomie škol v důsledku kurikulární reformy rozšiřuje zodpovědnost ředitelů škol mimo jiné také za kvalitu a výsledky **výchovně vzdělávacího procesu**. Z tohoto důvodu jsme zjišťovali (dotazník; položka 12), jakým způsobem respondenti získávají informace o jeho průběhu a kvalitě, a jakou váhu jim přiřkládají z hlediska relevantnosti.

Z výsledků shrnutých v tabulce 20 na následující straně můžeme vyvodit, že respondenti zaměřují svou pozornost v této oblasti především na výsledky výchovně vzdělávacího procesu (na kvalitu a četnost výkonů žáků na: koncertech, soutěžích, přehrávkách, na úspěchy žáků na přehlídkách či na kvalitu vystavovaných výtvarných prací. Právě informace jsou obsahem 50 % všech odpovědí. Teprve na dalším místě se objevuje oblast, na základě jejíž analýzy bychom mohli zprostředkovaně uvažovat o samotném průběhu procesu, přinejmenším z hlediska jeho přitažlivosti pro žáky. Stabilita žáků ve třídách do absolvování cyklů je považována za relevantní informaci s četností 12% odpovědí. Dále z tabulky vyplývá, že určitou váhu přiřkládají respondenti v tomto ohledu rovněž názorům rodičů a žáků (11% odpovědí) a teprve pak následují oblasti, které se zaměřují na učitele: individuální pohovory, hospitační činnost, zájem

učitelů o další vzdělávání. Ty tvoří v celkovém úhrnu obsah 26 % odpovědí. Za bezvýznamné jsou v tomto ohledu považovány: kvalita pedagogické dokumentace a klasifikace.

**Tabulka 20: Přehled o zdrojích informací vypovídajících o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu dle významnosti přiřazené respondenty (dotazníky)**

Jaké zdroje informací považujete za nejvíce vypovídající o kvalitě a průběhu VVP <sup>152</sup> ?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Četnost a kvalita výkonů žáků na koncertech, vystoupeních; kvalita vystavovaných výtvarných prací	1	82	82	20%	20%
Umístění žáků v soutěžích, úspěchy žáků na přehlídkách	2	65	147	16%	36%
Třídní přehrávky, samostatné třídní koncerty, ...	3	55	202	14%	50%
Stabilita žáků ve třídách a skupinách do absolvování cyklů	4	49	251	12%	62%
Zpětná vazba od žáků, rodičů (rozhovory, dotazníky)	5	46	297	11%	73%
Individuální rozhovory s učiteli	6	42	339	10%	84%
Pravidelná a systematická hospitační činnost	7	34	373	9%	92%
Zájem učitelů o další vzdělávání (odborné semináře, studium)	8	29	402	7%	99%
Souhrnná klasifikace za 1. a 2. pololetí	9	3	405	1%	100%
Kvalita pedagogické dokumentace	10	0	405	0%	100%
		405		100%	

<sup>152</sup> VVP – výchovně vzdělávací proces

Z výsledků je zřejmé, že se ředitelé škol při posuzování kvality a průběhu výchovně vzdělávacího procesu upínají zejména k jeho výsledkům. Tato skutečnost naznačuje, že jsou poněkud podceňovány zdroje, na jejichž základě je možno získat ucelenější představu o průběhu výchovně vzdělávacím procesu, např. kvalitně prováděná hospitační činnost, jejíž význam pro poznání reality, je nezpochybnitelný.

### **6.3 Závěr empirického šetření**

Na základě reflexe empirického šetření a výše prezentovaných výsledků, v nichž jsou sumarizována a porovnávána data týkající se vybraných oblastí aktuálního procesu řízení a jeho rozhodujících aktérů v pilotních základních uměleckých školách, můžeme vyvodit metodologické a obsahové závěry. Zároveň si dovoluujeme, s plným vědomím skutečnosti, že získané výsledky vypovídají pouze o výzkumném souboru, a tudíž je nelze zobecňovat, formulovat i jistá doporučení pro aplikaci v praxi.

#### ***Rovina metodologická***

Na základě zhodnocení průběhu hloubkových rozhovorů a následného zpracování a vyhodnocení získaných dat můžeme konstatovat, že zvolená kvalitativní metoda byla pro naše empirické šetření přínosná, neboť:

- umožnila nahlédnout zkoumané oblasti v poměrně širokém kontextu celkové subjektivní dimenze řízení;
- potvrdila důležitost zvolených oblastí pro aktuální proces řízení;
- umožnila důkladné zmapování přístupu respondentů ke zkoumaným oblastem, jejich ochoty a schopnosti o nich vypovídat;
- poskytovala prostor pro pružnou a okamžitou reakci na výpovědi respondentů, na nečekané podněty a zajímavé informace;
- poskytovala prostor pro poznání problémových oblastí, např. další vzdělávání ředitelů, postoje k reformě, názory na hospitační činnost;
- naznačila oblasti, v kterých by mohly při následném dotazníkovém šetření nastat problémy (terminologická nejasnost termínů vztahujících se k vedení lidí a ke kompetencím).

Zároveň musíme podotknout, že byla finančně a časově náročná. Rozhovory s respondenty se odehrávaly na jimi řízených školách, jenž se nalézaly v různých krajích (viz souhrnné údaje o výzkumném vzorku, subkapitola 6.1.2), byly nahrávány na diktafon a poté přepsány. Přepis jednoho rozhovoru trval, v závislosti na jeho délce, cca 8 až 10 hodin. Zvolená metoda kladla rovněž vysoké nároky na vstřícnost respondentů, na jejich ochotu podělit se o své názory a zkušenosti a také na ochotu

vyhradit si dostatečný časový prostor na rozhovor, který trval zhruba 60 až 90 minut. V tomto ohledu nevznikly v průběhu šetření žádné problémy, právě naopak, přístup všech respondentů byl kolegiální.

Zkušenosti z rozhovorů jsme zohlednili při koncipování dotazníku. Při tvorbě nabídek odpovědí k uzavřeným a polouzavřeným položkám, jsme se snažili o to, aby poskytovaly dostatečně široký výběr variant odpovědí a mohly tak přinést co nejvíce informací o zkoumaných oblastech.

Ochota ke spolupráci nebyla ze strany oslovených respondentů již tak samozřejmá, jako v případě rozhovorů. Jejich reakce se rovněž lišily v závislosti na způsobu, jakým byli o spolupráci požádáni. Z tohoto pohledu byl nejméně problémový osobní kontakt, který umožňoval bezprostřední vyplnění dotazníku. Naproti tomu s určitými problémy jsme se potýkali u ředitelů, kteří byli o spolupráci požádáni prostřednictvím elektronické pošty. Někteří reagovali až na opakovanou prosbu a někteří dokonce otevřeně projevili svou nelibost se dotazníkem zabývat. Rozdílná míra ochoty byla patrná dokonce i u respondentů, kteří se nakonec ke spolupráci přihlásili, a to u odpovědí na otevřené otázky, které byly v některých případech velmi stručné, obecné nebo bezobsažné. Zároveň nás překvapilo, že dvěma respondenty byl dotazník vnímán jako velmi osobní. Měli pocit, že poskytují „tajné“ informace. Tato skutečnost však neměla vliv na jejich ochotu se zapojit do našeho šetření, pouze vrátili vyplněný dotazník prostřednictvím své soukromé elektronické pošty.

Máme-li shrnout zkušenosti s vyhodnocením jednotlivých položek, můžeme konstatovat, že u většiny otázek neměli respondenti problémy s jejich pochopením ani zodpovězením. Výjimku tvořila položka 14, která zjišťovala převažující způsoby rozhodování. Díky související otevřené otázce 15, jenž jsme k ní připojili záměrně, vědomi si možných problémů, jsme zjistili, že některým respondentům činilo potíže rozlišit a pochopit rozdíly mezi jednotlivými nabízenými variantami. Z tohoto důvodu bychom pro příště volili jinou škálu způsobů rozhodování, která by výrazněji diferencovala mezi jednotlivými možnostmi.

**Rovina obsahová**

Na základě prezentovaných výsledků vztahujících se k **osobnosti ředitele školy**, jsme došli k následujícím závěrům. Respondenti, tj. ředitelé škol, kteří se účastnili našeho výzkumného šetření, jsou si vědomi, že dlouhodobý **účinný vliv** na spolupracovníky nemůže být založen pouze na formální autoritě automaticky se pojící k vedoucí funkci, nýbrž že je pro tento účel rozhodující **autorita neformální**. Její zdroje spatřují ve všech námi vymezených oblastech (osobnosti, kompetencí i činnostech ředitele), nicméně o něco více jsou dávány do souvislostí s osobnostními charakteristikami, zejména s kvalitami podmiňujícími úspěšné řízení, s příkladnými morálními vlastnostmi a s vlastnostmi rozhodujícími pro rozvoj pozitivních interpersonálních vztahů. Náš předpoklad se potvrdil.

Mezi **pětici nejdůležitějších kompetencí** zařazují, s ohledem na současnou situaci, kompetence: *vůdčí, manažerské, koncepční, sociální* a jednu z klíčových kompetencí *schopnost přijímat a nést odpovědnost*. S těmito kompetencemi korespondují i preferované osobnostní charakteristiky, zvláště: *nadšení, vysoká pracovní morálka a pochopení a tolerance k druhým*, které se společně s *rozhodností, čestností a spolehlivostí* objevily na nejvyšších místech v celkovém pořadí sestaveném na základě přisouzené významnosti. Předpoklad se v tomto případě potvrdil pouze částečně, neboť na nejnižších pozicích celkového pořadí se objevila *ochota dále se vzdělávat* (dotazník; položka 1) a *způsobilost dále se rozvíjet* (dotazník; položka 2). Tento výsledek je podle našeho názoru překvapivý zejména z těchto důvodů:

- povinnost pedagogických pracovníků dále se vzdělávat vyplývá ze zákona<sup>153</sup>;
- proces řízení změn, který ve školách aktuálně probíhá, je sám o sobě poměrně novou manažerskou činností, kterou (stejně tak jako řadu dalších činností, např. management znalostí) nelze uskutečňovat improvizovaně či intuitivně, nýbrž s nezbytnou teoretickou oporou;

---

<sup>153</sup> § 24 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

- ochota a schopnost ředitele školy dále se rozvíjet, a to v mnoha směrech, je jedním ze základních atributů dlouhodobého úspěšného řízení a účinným příkladem pro podřízené zaměstnance.

Při zkoumání oblasti **sebemotivace** jsme zaznamenali, dle našeho předpokladu, preferenční motivační úroveň respondentů v oblasti růstových potřeb, a sice na úrovni seberealizace. Z hlediska významnosti se totiž v žebříčku motivačních zdrojů na prvních pěti pozicích objevily motivy: *výzvy a úkoly* (sem lze bezesporu zařadit také *pilotáž*), *kolektiv (důvěra, podpora, soudržnost učitelů* - jediný motiv spadající do afiliačních potřeb), *úspěchy školy, možnost osobního a profesního rozvoje a možnost rozhodovat a vést*. Šetřením byla dále doložena mizivá úloha zřizovatele jako hybné síly vyvolávající angažovanost ředitele školy na řídicí práci.

Co se týče **představ o „dobrém“ řediteli**, tak převažují tendence spatřovat jeho přednosti v tom, co skutečně dělá a co umí, zejména v manažerských a vůdčích činnostech a kompetencích, tj. v aktivitách zajišťujících bezproblémový a plynulý chod školy a podporujících její další rozvoj.

Výsledky vypovídající o **činnostech ředitelů škol v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků** nám umožňují učinit tyto závěry. Pouze do určité míry byl potvrzen náš předpoklad, že ředitelé škol **upřednostňují participativní styly** vedení spolupracovníků. I když můžeme konstatovat, že většina, tj. dvě třetiny, ředitelů vnímá své učitele jako profesionály, kteří potřebují pro svou práci jistou míru autonomie a vítají prostor pro vyjádření a uplatnění svých názorů a důvěru k samostatnému plnění důležitých úkolů, existuje 30 % respondentů, kteří volí spíše styly se **znaky centralistickými** (styl následování a autoritativní styl). Podobně je tomu i u reálně uskutečňovaných způsobů rozhodování v procesu pilotního ověřování RVP ZUV. V tomto případě se ještě dokonce o něco více respondentů (37 %) přiklonilo k variantám stylu s větším podílem uplatňované autority. Tento výsledek je pro nás překvapivý, neboť z něho lze vyvodit, že bez ohledu na společenský vývoj, na současná paradigma managementu, je o něco více jak třetina respondentů přinejmenším zdrženlivá k možnosti zapojit spolupracovníky do participace na řídicích procesech. (Tím nerezignujeme na skutečnost, že pro někoho může být delegovaná pravomoc a odpovědnost frustrující.) O důvodech, které je k tomu vedou, můžeme pouze



spekulovat, neboť šetření, vzhledem k nejednoznačnému pochopení nabídnutých variant odpovědí (podrobněji se k tomuto problému vyjadřujeme v závěrech hodnotících metodologii šetření) nepřineslo k této otázce relevantní informace. Nabízí se otázka, zda je to dáno tím, že se domnívají či jsou přesvědčeni, že učitelé jsou profesně nezralí, či že nemají zájem, nebo že by je to pracovně příliš zatížilo. Stejně tak mohou hrát roli i obavy respondentů ze ztráty autority. Tato záležitost by jistě stála za důkladnější zkoumáním.

Za nejdůležitější **proměnné promítající se do volby stylu vedení** jsou celkem pochopitelně považovány obě zúčastněné strany, ředitel a učitelé, a to zejména jejich osobnostní charakteristiky a profesní předpoklady. U učitelů bylo mimo to ještě uvažováno pracovní nasazení, dosahované výsledky a osobní a pracovní vyspělost. Překvapivě velmi málo respondentů se dotklo jiných proměnných. Pouze v pěti výrocích bylo v souvislosti s volbou stylu zmíněno: klima školy, podmínky nebo situace. Tato skutečnost vyvolává dojem, že není u respondentů význam těchto proměnných doceněn. Domníváme se, že uvědomění si skutečnosti, že do volby stylu intervenují také tyto a další proměnné je velmi důležité. Zrovna tak jako považujeme za žádoucí mít na paměti, že je tomu i naopak, že právě převažující styl vedení je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících, ať už pozitivně či negativně, atmosféru a klima školy, a tím i její kulturu (uznávané hodnoty, vztahy, normy chování), čímž i touto cestou působí na angažovanost, motivaci a celkovou pracovní spokojenost všech.

Mezi nejčastěji uplatňované **způsoby motivace učitelů** jsou respondenty zařazovány: *veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu a spravedlivá odměna*. Náš předpoklad se tedy potvrdil. V žebříčku pěti nejúčinnějších zdrojů motivace se dále objevují: *delegování pravomocí a odpovědnosti za úkol či činnost, vlastní pedagogická práce (prostor pro tvořivost, možnost kultivovat osobnost žáka) a možnost osobního a profesního rozvoje*. Jako motivačně bezvýznamné se respondentům jeví: *zaměstnanecké výhody (např. FKSP) a možnost experimentovat a ověřovat v praxi nové metody výuky*. Někteří respondenti přiznávají využívání negativní motivace ve formě *sankcí*.

Výsledky šetření, které se vztahovaly **k postojům a činnostem ředitelů škol v souvislosti se změnou**, konkrétně s kurikulární reformou, nás vedou k následujícím závěrům. Až na výjimky je **kurikulární reforma** přijímána kladně, nicméně většinou převládá názor, že bude využita pro další rozvoj, v závislosti na lidském faktoru (osobnostech ředitelů a učitelů), pouze některými školami. V obecné rovině je tedy hodnocena poměrně střízlivě, vyjma podnětů, které přináší k mezioborové spolupráci. Polovina respondentů v ní vidí příležitost posunu základního uměleckého vzdělávání na kvalitativně vyšší úroveň a naopak druhá polovina se domnívá, že prohloubí kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými školami. Konkrétní pozitivní přínosy: profesní rozvoj učitelů, změnu přístupu učitelů k žákům, změnu metod výuky, v ní spatřuje méně jak polovina respondentů. Náš předpoklad se tedy nepotvrdil.

Konkrétní **využití kurikulární reformy** ve vlastních školách spatřují respondenti zejména v oblastech: profesního rozvoje učitelů, mezioborové spolupráce, profilace školy, legalizace některých již prováděných činností a rozšíření její nabídky o nové obory či předměty s ohledem na společenskou poptávku a vývoj oborů.

Zkoumání **náročnosti jednotlivých fází procesu změny** potvrdilo náš předpoklad, že nejnáročnější je fáze úvodní, a sice přesvědčování učitelů o potřebnosti změny, respektive o smysluplnosti reformy. Na základě výsledků z rozhovorů můžeme usuzovat, že úspěch je závislý na celé řadě okolností. Roli mohou hrát i tyto skutečnosti:

- zda-li se před zapojením do projektu ředitelé ptali na názor svých učitelů;
- způsob, jakým jim to sdělili a co od nich následně očekávali; jestli tím byla vyvolána „revoluce“, tj. pocit, že vše co se dělalo dosud je špatně, nebo zda-li se apelovalo na to, že odborná erudovanost členů sboru je předpokladem úspěšného zvládnutí tohoto úkolu.

Nezanedbatelnou úlohu jistě sehrála i skutečnost, že pilotáž byla dobrovolnou iniciativou ředitelů, která s několikaletým předstihem zatížila práci učitelů o další dosud nerealizovanou činnost. Jedná se o činnost, která je náročná, neboť vyžaduje reflexi vlastní práce, globální pohled na procesy odehrávající se ve škole, odstranění komunikačních bariér, potlačení individualismu a mnohdy naivní představy některých učitelů uměleckých oborů, že sami najdou recept na to, jak být nejlepší. Uvedené

názory podporují i výsledky z dotazníků, které vypovídají o dalších čtyřech nejnáročnějších činnostech: *vést konstruktivní diskuse, efektivně komunikovat; aktivizovat a motivovat učitele; zvládnout strach, příp. odpor a efektivně spolupracovat.*

Netradiční pohled na **oblast účinné spolupráce s ředitelem školy**, a to očima ředitelů, nám umožňuje usuzovat na představy, které ředitelé nabývají o očekávání učitelů v této oblasti. Ve výsledcích jsme zaznamenali tendenci zaměřovat se zejména na ty vlastnosti, činnosti a kompetence řídicího pracovníka, které umožňují a podporují utváření, posilování a rozvíjení kvalitních interpersonálních vztahů. Vedle toho se zde ještě objevují činnosti a kompetence důležité pro rozvoj škol i učitelů, včetně jejich ohodnocení a motivace.

Při zkoumání zdrojů, na jejichž základě je posuzována **kvalita a průběh výchovně vzdělávacího procesu** jsme zjistili, že se ředitelé škol většinou zaměřují na výsledky tohoto procesu, tedy na kvalitu a četnost výkonů žáků při veřejných prezentacích, na jejich úspěšnost v soutěžích apod. Teprve na dalších místech jsou sledovány skutečnosti, které vypovídají o samotném průběhu procesu nebo o pedagogické práci učitele (individuální pohovory s učiteli a hospitační činnost se ocitly až na 6. a 7. pořadí významnosti). Jistá váha je v tomto ohledu přisuzována také zpětné vazbě od rodičů a žáků a naopak jako bezvýznamné se jeví: souhrnná klasifikace a kvalita pedagogické dokumentace.

Vzhledem k tomu, že se nepotvrdil náš předpoklad o významu hospitační činnosti, chtěli bychom na tuto problematiku reagovat. Jsme přesvědčeni, že kvalitně prováděná hospitační činnost poskytuje nenahraditelnou možnost poznání reality výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně je směřována právě probíhající reforma základního uměleckého vzdělávání.

Dovolujeme si proto stručnou zmínku o výsledcích dotazníkového šetření uskutečněného v roce 2006, jenž zjišťovalo jakým způsobem a v jaké míře je v ZUŠ využívána **hospitační činnost** v celkovém kontextu komplexního procesu řízení. Zároveň poukázalo na široké spektrum možností využití hospitační činnosti. Výzkumný soubor tvořili ředitelé z 67 ZUŠ. Jednalo se o dobrovolně přihlášené respondenty. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že 70 % ředitelů výzkumného souboru věnuje nejvíce času, v rámci uskutečňování kontrolní manažerské funkce, kontrole výchovně

vzdělávacího procesu. Tito ředitelé rovněž ve větší míře, než zbývajících 30 % ředitelů, dbají na kvalitu procesuální stránky hospitační činnosti (respektují a využívají všechny její dílčí fáze), tj. koncipují plán hospitační činnosti, stanovují její priority a kritéria, uskutečňují předhospitační a pohospitační rozhovor. Právě **pohospitační rozhovor** považujeme za nejdůležitější fázi hospitační činnosti, neboť je jedinečnou příležitostí k osobnímu a profesnímu kontaktu s učitelem, umožňuje důkladnější poznání osobnosti učitele i způsobu jeho pedagogického myšlení a nazírání vlastní pedagogické práce. Poskytuje prostor k cílenému vedení učitele k sebereflexi, k odhalování jeho vzdělávacích potřeb, k hledání možností jeho dalšího osobního i profesního růstu a v neposlední řadě také k motivaci.

V odpovědích na otázku týkající se po smyslu a **významu hospitační činnosti**, jsme se setkali s rozsáhlými a zajímavými názory, z nichž je zřejmý zájem většiny ředitelů ZUŠ o danou problematiku. Ponejvíce je význam hospitační činnosti spatřován v následujících oblastech:

- základ pro managementship i leadership;
- metodická pomoc a pomoc při řešení problémů, zejména u začínajících učitelů; motivace a možnost projevit zájem o učitele; jedinečná možnost poznat komplexní práci učitele a jeho osobní pedagogickou filosofii; přehled o práci celého pedagogického sboru a stanovení priorit pro další vzdělávání; podpora elánu a inovací u mladších učitelů a předcházení stereotypům v práci u učitelů s dlouhodobou praxí; vyvarování se ustrnutí v rozvoji a sebeuspokojení; udržování komunikace a osobních kontaktů; podklad pro hodnocení učitelů;
- informovanost ředitele o aktuálních podmínkách a průběhu výchovně vzdělávacího procesu; kontrola a usměrňování fungování školy, přehled o úrovni žáků i různých souborů a skupin jako východiska pro plánování a organizování koncertů, zájezdů a představení;
- sjednocení názorů na strategie vhodné k naplňování cílů a vize školy;
- zpětná vazba pro učitele;
- podklad pro rozvoj lidských zdrojů;
- platforma pro výměnu profesních zkušeností.

Pro úplnost ještě musíme uvést, že deset ředitelů zařazených do výzkumného souboru neshledává v hospitacích význam pro kvalitu ani pro poznání průběhu vzdělávání a považují je pouze za formalitu v řídicím procesu.<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Mazánková, J. *Hospitační činnost v procesu řízení ZUŠ*. Závěrečná bakalářská práce. 2006

### ***Rovina aplikační***

Empirické šetření přineslo celou řadu zajímavých informací. Na jejich základě si dovoluujeme (s vědomím skutečnosti, že výsledky šetření nelze zobecňovat, neboť vypovídají pouze o výzkumném vzorku) přinést doporučení pro aplikaci v praxi, a to alespoň v oblasti autority ředitele školy a s oporou v odborné literatuře rovněž v oblasti řízení změny.

### **Neformální autorita ředitele školy**

Zjištění týkající se neformální autority nám umožňují potvrdit a rozšířit obecné návrhy pro její budování, posilování a udržení, která uvádí Veber<sup>155</sup>. Jeho doporučení, jimiž jsou: péče o vlastní odbornou kvalifikaci; adekvátní pracovní morálka; důslednost a spravedlnost při řízení; příkladná osobní morálka; korektní a spravedlivé vztahy k podřízeným zaměstnancům,

můžeme na základě výsledků šetření doplnit o:

- systematický rozvoj nadoborových (klíčových kompetencí) a kompetencí vůdčích.

### **Zahájení procesu transformační změny**

Výsledky empirického šetření ukázaly, že nejnáročnější fází řízení procesu vnitřní záměrné změny (k němuž dochází ve školách v důsledku kurikulární reformy) je jeho vstupní část, a sice přesvědčit učitele o její potřebnosti a zvládnou případné obavy či odpor.

Odmítání změn je jev zcela normální, o čemž se lze dočíst i v odborné literatuře (v souvislosti s tvorbou ŠVP na základních školách se o této záležitosti poměrně hodně diskutovalo také v médiích). Je proto důležité, aby ředitelé škol na něj byli připraveni a dokázali se s ním vypořádat. Dlouhodobý odpor učitelů proti změnám by totiž mohl naznačovat, že ředitel školy řízení změn nezvládá. Příčiny nechuť (či odporu) ke změnám mohou být různé. Může to být: obava z vlastní nekompetentnosti; nechuť měnit zaběhlé stereotypy; pocit, že současná situace změnu nepotřebuje; nepochopení

---

<sup>155</sup> Viz teoretická část práce, subkapitola 5.1

její smysluplnosti; strach, že přinese velké pracovní i časové zatížení atd. Pro jeho úspěšné překonání je podstatné jej správně identifikovat a zejména volit vhodné nástroje k jeho eliminaci.

Metod, jak učitele pro změnu získat je mnoho. V teoretické části práce jsme se dotkli např. Kotterovy koncepce. Na tomto místě pro zajímavost uvádíme **doporučení Urbana**, který hovoří o:

- **osvětě a komunikaci** (srozumitelné objasnění potřeby změny, diskuse, dostatek argumentů pro změnu);
- **participaci** (zahrnutí učitelů do tvorby a zavádění změn, akceptace jejich návrhů, rad a připomínek);
- **facilitaci a podpoře** (dostatečná podpora při provádění změn – vzdělávání, vhodné podmínky, posílení pravomocí, naslouchání problémům);
- **odměňování a vyjednávání** (nově nastavený systém odměňování s ohledem na nové podmínky);
- **kooptování** (skryté metody ovlivňování, např. v podobě povření významnými úkoly);
- **přímém či nepřímém donucení** (metoda rychlého překonávání odporu, vhodná pouze v časové tísní).<sup>156</sup>

V souvislosti s tvorbou ŠVP nás rovněž zaujalo doporučení Havlínové, která navrhuje, aby při zahájení prací byl ve škole vyvěšen transparent s heslem: „**Po dobu trvání tranzitní etapy není na přípravě ŠVP nic načisto: je dovoleno se mýlit, měnit řešení, opravovat se, přepracovávat.** Důležité je, že se na tyto věci přišlo včas. Platným dokumentem bude až ten, který škola za takový prohlásí. Tím se sama bude řídit a podle něj může být posuzována“.<sup>157</sup> Na základě zkušeností z vlastní praxe, se plně ztotožňujeme s myšlenkou, že psychologický účinek uvedeného hesla je evidentní, neboť osvobozuje od nejistoty a strachu z neúspěchu, a tím udržuje aktivitu a podněcuje tvořivost.

<sup>156</sup> In Prášilová, Ředitelské listy 7/2004-05, s. 2

<sup>157</sup> Havlínová, M. Učitelské listy 2002/2003, č. 10, str. 20-22

## Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou osobnosti ředitele, kterou nahlížela v kontextu efektivního řízení a rozvoje základní umělecké školy. Vzhledem k aktuálně probíhající kurikulární reformě základního uměleckého vzdělávání se zaměřovala zejména na ty činnosti a oblasti managementu, které s tímto procesem, jenž vyvolává potřebu transformačních změn uvnitř škol, úzce souvisejí.

**Teoretická část** práce přinesla informace o specifikách základních uměleckých škol a o významu uměleckého vzdělávání. Stručně vymezila zákonné povinnosti, odpovědnost a činnosti, které se do výkonu řídicí funkce ve školách nejvíce promítají. Zabývala se moderními přístupy a paradigmaty managementu, přičemž poukázala na nezbytnou teoretickou poučenost ředitelů škol v tomto směru. Rozkryla celkovou strukturu a skladbu managementu a prostřednictvím koncepcí manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu upozornila na významné faktory promítající se do manažerské práce a na jejich vzájemnou provázanost a podmíněnost. Věnovala se problematice vedení lidí, zvláště leadershipu, přičemž zdůraznila významnost jak operativního řízení (managementshipu), tak i tvůrčího vedení v praxi škol. S ohledem na reformní proces se zabývala některými novými oblastmi řízení, a sice managementem změn, managementem znalostí a talent managementem, neboť teoretická znalost, spolu s dovednostmi využití poznatků zmíněných disciplín, může usnadnit zvládnutí transformačního procesu. V neposlední řadě zdůraznila některé aspekty vážící se k osobnosti ředitele školy, které se odrážejí v kvalitě a efektivitě řízení.

O výsledcích **empirického šetření**, které bylo nedílnou součástí práce, jsme podrobně pojednávali v předchozí kapitole. V této části proto shrnujeme pouze výsledky, které se týkají námi stanovených předpokladů. Z výsledků šetření, jenž vypovídají pouze o výzkumném souboru, a tudíž je nelze zobecňovat, vyplývá, že se potvrdily naše předpoklady o tom, že:

- dlouhodobý účinný vliv ředitele školy na učitele nemůže být postaven pouze na poziční (formální autoritě);



- zdroje neformální autority se nacházejí ve všech námi definovaných oblastech (osobnostních charakteristikách, činnostech i kompetencích ředitele), přičemž se vzájemně podmiňují a doplňují;
- preferenční motivační úroveň ředitelů škol se nachází v rovině seberealizace (dokladem toho je i jejich zájem o pilotáž);
- za nejúčinnější formu motivace učitelů jsou považovány: spravedlivá odměna a veřejné uznání kvalitní práce;
- za nejobtížnější fázi procesu transformační změny je pokládána její úvodní fáze, během níž je nutné přesvědčit učitele o smysluplnosti reformy a získat je pro plánovanou kvalitativní proměnu výchovně vzdělávacího procesu.

Pouze částečně se potvrdily naše předpoklady o tom, že:

- mezi nejvýznamnější kompetence jsou zařazovány, s ohledem na aktuální situaci, kompetence vůdčí, koncepční a schopnost ředitele školy dále se rozvíjet. K překvapujícím výsledkům jsme dospěli u naposledy zmíněné nadoborové kompetence;
- ředitele škol upřednostňují participativní styly vedení učitelů. Více jak třetina ředitelů se přiklání ke stylům řízení s centralistickými znaky; z čehož je patrná určitá zdrženlivost či neochota zapojit učitele do participace na řízení.

K našemu překvapení se nepotvrdily předpoklady, že:

- kurikulární reforma podnítl profesionální rozvoj učitelů;
- hospitační činnost bude doceněna jako nástroj, který vypovídá o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

Předpokládáme, že diplomová práce bude inspirací a zdrojem důležitých informací nejen pro začínající, ale i zkušené ředitele „nepilotních“ základních uměleckých škol, na které transformační proces teprve čeká a také pro vedoucí pracovníky jiných školských institucí. .

## **Resumé**

Diplomová práce je zaměřena na řízení základní umělecké školy ve složitém období kurikulární reformy základního uměleckého vzdělávání a na osobnost ředitele jako klíčového aktéra aktuálně uskutečňovaného transformačního procesu a garanta kvalitního fungování a dlouhodobého úspěšného rozvoje školy. Poskytuje přehled o moderních přístupech, paradigmatech a celkové struktuře managementu a oblastech manažerské práce, které úzce souvisejí s reformním procesem, a sice o řízení změn, řízení znalostí a kurikulárním managementu. Poukazuje na význam poučeného a uvědomělého vedení lidí, zvláště pak leadershipu.

Přináší výsledky empirického šetření, které vypovídají o názorech ředitelů škol na podstatné osobnostní charakteristiky řídicího pracovníka a o jejich zkušenostech s činnostmi realizovanými v souvislosti s aktuálním procesem řízení vnitřních záměrných změn.

Klíčová slova:

Ředitel školy  
Základní umělecká škola  
Kurikulární reforma  
Management  
Leadership  
Management změn  
Management znalostí  
Talent management  
Osobnost  
Rozvoj

## **Summary**

The dissertation work is focused on directing the School of the Arts in a complex period of curricular reform of music education and on director's personality as key participant currently implementing transformation process and as guarantor of qualitative functionality and long-term successful development of the school. The dissertation work shows an overview of contemporary approaches, paradigms and whole structure of management and areas of managerial work, which closely relates to process of reform, such as directing changes, managing knowledge and talent management. The dissertation work points out meaning of knowledgeable and conscious managing people especially the leadership.

The dissertation work brings result of empirical examination, which declares opinions of directors on substantial personal characteristics of manager and about their experiences with activities realized in connection with up-to-date process of directing internally planned changes.

Key words:

Director of the school

School of the Arts

Curricular reform

Management

Leadership

Change management

Knowledge management

Talent management

Personality

Development

## **Literatura**

- ADAI, J. *Jak řídit druhé i sám sebe*. Brno: Computer Press, a. s., 2005. ISBN 80-251-1784-1
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Nejnovější trendy a postupy. 10. vydání. Praha: Grada publishing, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3
- BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: PedF UK, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8
- BALDONI, J. *Personal Leadership: Taking Control of Your Work Life*. Elsewhere Press, 2001.
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8
- BENDER, U. S. *Niterný leadership*. Leadership for Within. Praha: Management Press, 2006. 219 s. ISBN 80-7261-069-4
- BIRCH, P. *Leadership*. Využijte svůj potenciál naplno. Brno: CP Books, a.s., 2005. 95 s. ISBN 80-251-0551-2
- BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8
- COVEY, S. R. *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*. Simon&Schuster, 2004.
- ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Kdo jsem já, kdo jste vy? Praha, Management Press, 2001. ISBN 80-85943-12-3
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- DONNELLY, J.; GIBSON, J.; IVANCEVICH, J. *Management*. Praha: Grada, 1997. 821 s. ISBN 80-7169-422-3
- DRUCKER, P. *Management pro 21.století*. Cestou k zítřku. Praha: Management Press, 1993. 136 s. ISBN 80-85603-28-4

- DRUCKER, P. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2002. 290 s. ISBN 80-7261-066-X
- EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. Plzeň: ZČU, 1998. 224 s. ISBN 80-7082-430-1
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8
- GOLD, A. *Řízení současné školy*. O práci učitelů na střední úrovni řízení. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1998. ISBN 80-90-2614-0-X
- HAVLÍNOVÁ, M. Psychologická příprava na změnu, která postupně čeká každou školu. *Učitelské listy* 2002/2003, č. 10, str. 20-22
- KOLAŘÍKOVÁ, O. *Téma osobnostních rysů v psychologii 20.století*. Praha: academia, 2005. ISBN 80-200-1214-1
- KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. 10. vydání. Praha: Victoria Publishing, 1993. 659 s. ISBN 80-85605-45-7
- KOTTER, J. P. *Vedení procesu změny*. Osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-015-5
- KOTTER, J. P. *What Leaders Really Do*. In: Business Leadership. The Jossey-Bass Business&Management Series, 2003, s. 29-43.
- MAZÁNKOVÁ J. *Hospitační činnost v procesu řízení ZUŠ*. Praha: 2006. 43 s. Závěrečná bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství. Vedoucí práce: Paeddr.. Pavel Kloub
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- O'BRIENOVÁ, P. *Pozitivní řízení*. Asertivita pro manažery. 2. vydání. Praha: Managament Press, 1999. ISBN 80-85943-87-5
- OBST, O. *Základy managementu*. Olomouc: UJEP, 2003. ISNM 80-244-0677-2

OWEN, J. *Jak se stát úspěšným leaderem*. Leadership v praxi. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1726-3

PAYNE, J.; PAYNOVÁ, S. *Repetitorium manažerských dovedností*. Jak zdokonalit sám sebe. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-76-X

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praktický atlas managementu. 2. vydání. Praha: Grada, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1092-7

POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, K. (eds.) *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6

PRÁŠILOVÁ, M. *Odpor ke změnám a jeho odstraňování*. Učitelské listy, 2005, roč. 12, č. 7, Ředitelské listy, s. 2. ISSN 1210-6313

PROVAZNÍK, V. a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0470-6

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

*Rozvíjení talentů: nový pohled*. Deloitte. [online]. říjen 2005 [cit. 2008-01-25].

Dostupné na WWW:

<<http://www.deloitte.com/dtt/article/0,1002,cid%253D161582,00.html>>

SLAVÍKOVÁ, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Praha: PedF UK, 2003. 40 s. ISBN 80-7290-133-8

SLAVÍKOVÁ, L. WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. a kol. *Řízení pedagogického procesu*. Texty pro distanční vzdělávání. Praha: PedF. UK, 2002

*Talent management*. Efektivní nástroj pro udržení lidského kapitálu. Deloitte. [online].

2007 [cit. 2008-01-25]. Dostupné na WWW:

<[http://www.deloitte.com/dtt/section\\_node/0,1042,sid%253D23786,00.html](http://www.deloitte.com/dtt/section_node/0,1042,sid%253D23786,00.html)>

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-1882-9

URBAN, J. Boj se vede o talenty. *Trend Marketing*. [online]. 2007 [cit. 2008-01-25]. Dostupné na WWW: < [http://mam.ihned.cz/c4-10102490-22057410-107700\\_d-boj-se-vede-o-talenty](http://mam.ihned.cz/c4-10102490-22057410-107700_d-boj-se-vede-o-talenty)

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. Vzestup, pád a pomalý návrat. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3

VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7

VALIŠOVÁ, A.; ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-29-1

VEBER, J. a kol. *Management základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2003. 700 s. ISBN 80-7261-129-5

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management. Teorie a praxe v informační společnosti*. 4. vydání. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-041-4

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-143-7

*Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2008-01-10]. Dostupné na WWW: < [http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot\\_RVP\\_ZUV.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf)>

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. a 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

## Seznam tabulek

Tabulka 1:	Souhrnné údaje o respondentech účastnících se dotazníkového šetření.....	59
Tabulka 2:	Souhrnné údaje o školách řízených respondenty, kteří se účastnili dotazníkového šetření.....	59
Tabulka 3:	Souhrnné údaje o respondentech, s nimiž byly uskutečňovány hloubkové rozhovory .....	59
Tabulka 4:	Přehled výroků respondentů ke zdrojům autority ředitele školy (rozhovory) . .....	66
Tabulka 5:	Sumarizace výroků respondentů ke zdrojům autority (dotazník).....	67
Tabulka 6:	Shrnutí výroků respondentů ke kompetencím ředitele školy (rozhovory)...	68
Tabulka 7:	Žebříček kompetencí dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky).	69
Tabulka 8:	Žebříček osobnostních charakteristik dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky) .....	71
Tabulka 9:	Motivy respondentů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb (rozhovory). .....	73
Tabulka 10:	Žebříček zdrojů osobní motivace dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky).....	74
Tabulka 11:	Žebříček zdrojů sebemotivace respondentů (tabulka 10) převedený do Maslowovy hierarchie potřeb.....	75
Tabulka 12:	Shrnutí výroků respondentů o dobrém řediteli (dotazníky) .....	77
Tabulka 13:	Proměnné, jenž podle respondentů ovlivňují volbu stylu vedení (dotazníky). .....	82
Tabulka 14:	Přehled nejúčinnějších motivačních zdrojů učitelů podle významnosti přidělené respondenty (dotazníky) .....	83
Tabulka 15:	Nejčastěji využívané formy motivace učitelů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb .....	84
Tabulka 16:	Porovnání preferenčních úrovní motivace učitelů a ředitelů škol.....	84
Tabulka 17:	Přehled zdůvodnění uplatňovaného způsobu rozhodování v procesu tvorby ŠVP (dotazníky).....	88
Tabulka 18:	Přehled náročnosti dílčích částí procesu změn dle respondentů (dotazníky) .. .....	96
Tabulka 19:	Sumarizace výroků respondentů k otázce spolupráce mezi ředitelem a učitelem (dotazník) .....	97
Tabulka 20:	Přehled o zdrojích informací vypovídajících o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu dle významnosti přiřazené respondenty (dotazníky) .... .....	99



### **Seznam grafů**

Graf 1:	Přehled upřednostňovaných stylů vedení (dotazníky) .....	81
Graf 2:	Přehled o reálně uplatňovaných způsobech rozhodování respondentů při tvorbě ŠVP (dotazníky) .....	86
Graf 3:	Přehled o názorech respondentů na dopady kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání (dotazníky).....	91

### **Seznam obrázků**

Obrázek 1:	Maticové zobrazení manažerských funkcí.....	23
Obrázek 2:	Cyklus rozvoje, rozmístění a propojení pracovníků (model řízení talentů společnosti Deloitte) .....	46
Obrázek 3:	Model profesní kompetence (Cheetham, Chivers, 1998) .....	51
Obrázek 4:	Charakteristiky úspěšného řídicího pracovníka .....	53
Obrázek 5:	Znázornění podílu autority a autonomie při rozhodování .....	87

**Seznam příloh**

- Příloha 1: Dotazník pro ředitele pilotních ZUŠ
- Příloha 2: Seznam pilotních ZUŠ
- Příloha 3: Názory respondentů na vzdělávání ředitele ZUŠ v managementu
- Příloha 4: Názory respondentů na upřednostňované styly řízení
- Příloha 5: Názory respondentů na problematiku motivace učitelů
- Příloha 6: Názory respondentů na dopady kurikulární reformy pro základní umělecké vzdělávání
- Příloha 7: Okolnosti zapojení ZUŠ do projektu pilotního ověřování RVP ZUV
- Příloha 8: Využití kurikulární reformy ve vlastní škole; dotazník; položka 11

## **Přílohy**

Souhlasím s prezenčním půjčováním diplomové práce.

.....

Bc. Jana Mazánková